

## 9

### Referências bibliográficas

AGUIAR, R. M. R; CONTE DE ALMEIDA, S. F. **Violência na escola**: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. In: Col. LEPSI IP/FE-USP 2011, AN 8.

AHEARN, L. Agency and language. **Annual Review of Anthropology**. v. 30, p. 109-137, DOI: 10.1146/annurev.anthro.30.1.109. Volume publication date: October, 2001.

ALBERTI, S. O hospital, o sujeito, a Psicanálise: questões desenvolvidas a partir de uma experiência de dezoito anos no NESA/UERJ. **Rev. SBPH**, v. 11, n. 1, Rio de Janeiro jan./jun., 2008.

\_\_\_\_\_. Psicanálise: a última flor da medicina. In: ALBERTI, S.; ELIA, L. **Clínica e pesquisa em psicanálise**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000. p. 37-56.

ALLWRIGHT, D. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. **Pesquisas em discurso pedagógico**: vivenciando a escola. Rio de Janeiro: PUC-Rio, v. 2, n. 1, p. 7-24, 2003.

\_\_\_\_\_. Putting 'Quality of life' first: towards a new view of Exploratory Practice. **Notas do autor**. Lancaster, 2001a.

\_\_\_\_\_. Three Major Processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds). **Research and Practice in language teacher education**: Voices from the fields. Selected papers from the First International Conference on Language Teacher Education. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Advanced, 2001b.

\_\_\_\_\_. Classroom language learning: public behaviour, private learning. In: **ANNUAL KOTESOL INTERNATIONAL CONFERENCE**, 8, Korea, 2000.

\_\_\_\_\_. Developing principles for practitioner research: The case of Exploratory Practice. **The Modern Language Journal**, v. 89, n. 3, p. 353-366, 2005.

ALLWRIGHT, D. Six promising directions for applied linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Orgs.). **Understanding the language classroom**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. p. 11-17.

\_\_\_\_\_. Trust as a byproduct of involvement in exploratory practice, and its relationship to the demand for enhanced performance outcomes. In: ENCONTRO ANUAL DE PRÁTICA EXPLORATÓRIA, 2009, Rio de Janeiro, 2009. (Informação verbal).

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. An Introduction to Exploratory Practice. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA, R. C. A. Psicanalista: profissão impossível. **Psicanálise & Barroco em Revista** v. 7, n. 1, p. 89-116, jul. 2009.

ALVES, R. **Conversa com educadores**. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/>> Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Papyrus, 2003.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, ABRAPEE, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007)>. Acesso em: 23 mar. 2013.

ANDRE, M. E. D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP): Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANTAKI, C; DÍAZ, F. A análise da conversação e o estudo da interação. In: IÑIGUEZ, Lupicínio. **Manual de Análise do Discurso em Ciências sociais**. 2. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005. p. 161-180.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. **Confrontos na Sala de Aula**: Uma leitura Institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. (Coord.), **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

\_\_\_\_\_. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. London: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. [1929]. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAMBERG, M. Biographic-narrative research, quo vadis? A critical review of 'big stories' from the perspective of 'small stories'. In: MILNES, K.; HORROCKS, C.; KELLY, N.; ROBERTS, B.; ROBINSON, D. (Eds.). **Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts**, University of Huddersfield, Huddersfield, 2006. p. 63-79.

BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: SARANGI, S. (Ed.). **Text and Talk: An interdisciplinary journal of language, discourse and communication studies**. Mouton de Gruyter- Berlin- New York, 2008.

BAMBERGER, J.; SCHÖN, D. Learning as reflective conversation with materials. STEIER, F. (Ed.). **Research and reflexivity**. London: SAGE Publications, 1995.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Jean Itard e Victor de Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL, 3, 2000. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2000.

BARRETO *et al.* Atividades pedagógicas com potencial exploratório: caminhos para a coconstrução de entendimentos. In: SILVA, K. A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; ALVIM, C. **Redes colaborativas na formação de professores de línguas**. Campinas (SP): Pontes. (no prelo).

BARROS, M. As lições de R.Q. In: \_\_\_\_\_. **O livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996, p. 75.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BASTOS, A. B. B. I. A escuta psicanalítica e a educação. **Revista Psicólogo InFormação**, ano 13, n. 13, jan./dez. 2009.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro - narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. **Caleidoscópio**, v. 6, n. 2, p. 77-85, 2008.

BATESON, G.: A Theory of Play and Fantasy: A Report on Theoretical Aspects of the Project for the Study of the Role of Paradoxes of Abstractions. In: **Communication. American Psychiatric Association, Psychiatric Research Reports**, n.2, p. 39-51, 1955.

BAUMAN, R. **Story, performance, and event**. Contextual studies of oral narrative. Cambridge University Press, 1986.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENJAMIM, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIM, W. **Obras escolhidas**. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. Rua de mão única. In: BENJAMIM, W. **Obras escolhidas**. v. 2. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

BIAR, L. A. **“Realmente as autoridade veio a me transformar nisso”**: Narrativas de adesão ao crime e a construção discursiva do desvio. Tese (Doutorado)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro 2012.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiencia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BREYTON, D. M.; CARDOSO, D.; HOTIMSKY, S.; MARKUSSZOWER, S. Entrevista com Maria Cristina Kupfer: entre duas profissões impossíveis. **Revista Percurso**. São Paulo, 2011.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Universals in language usage: politeness phenomena**. Question and politeness, ed. by Esther N. Goody. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

BRUNER, J. **The Culture of Education**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1996.

CARLSON, N. **How to lose all your friends**. Puffin Books, 1997.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynoud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

CHARLOT, B. Ensinar com significado para mobilizar os alunos. **Revista Nova Escola**. Fev. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/bernard-charlot-ensinar-significado-mobilizar-alunos-476454.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber**. Perspectivas mundiais. São Paulo: Artmed, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CHURCH, M; MORRISON, K.; RICHART, R. **Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners**. Publisher: Jossey Bass, 2011.

CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando Atenção às Histórias dos Pacientes: O Reenquadre da Tarefa Clínica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: CUCA-IPUB/UFRJ, 2001. p. 11-53.

COHN, S. **Encontros**. Paulo Freire. Rio de Janeiro: Azougue, 2012.

CORTEZ, C. M.; PEREIRA, M. G. D. **Narrativas de agentes comunitárias de saúde e de moradores de Vila Rosário**: práticas profissionais e discursivas no atendimento à tuberculose. Dissertação (Mestrado)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA SALLES, A. C. Discurso de Posse Diretoria CPMG. Biênio 2009/2011. **Reverso**, v. 32, n. 59, Belo Horizonte (MG), jun. 2010.

COUTO, M. Diálogo - Entrevista com Mia Couto. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 47, n. 4, 2013.

\_\_\_\_\_. **O último voo do Flamingo**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Venenos de Deus, remédios do Diabo**. Lisboa: Caminho, 2008. p.153.

CUNHA, A. M. de O. e KRASILCHIK, M. A Formação Continuada de Professores de Ciências: percepções a partir de uma experiência. In: XXIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu (MG), 2000.

CUNHA, M. V. John Dewey, a outra face da escola nova no Brasil. In: GHIRALDELLI, P. (Org.). **O que é filosofia da Educação?**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 248-263.

CUNHA, M.I. **Clínica de aprendizagem de Língua Inglesa. Pesquisas em Discurso Pedagógico**: Práticas de Letramento, 3(1). Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro: 2004. p. 101-106.

DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

DEL CORONA, M.O. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: uma análise de audiências criminais. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. **Análises de fala-em-interação institucional**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2009.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. 4. ed Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1979.

DIVAN, L. M. F.; ARRUDA, L. M. O emprego estratégico de enquadres/alinhamentos em audiências de conciliação no PROCON. **Revista Gatilho** (PPGL/ UFJF. Online), v. 1, n.2, p. 2, 2008.

DOLTO, F. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DREW, P.; HERRITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work**: interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DUER MILLER, A. **Are women people?** New York: George H. Doran Company, 1915.

DURANTI, A. **A companion to linguistic anthropology**, 2004. Chapter 20, p. 451-473. Disponível em <<https://chairoflogicphiloscult.files.wordpress.com/2013/02/a-companion-to-linguistic-anthropology.pdf>> Acesso em: 15 nov.2013.

ELLIS, C., BOCHNER, A. P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualited research**. London: Sage Publication, 2000.

ENGEL, F. **Dialectics of nature**. New York: International Publishers, 1940. p. 291.

ESPERANZA, G. Medicalizar a vida. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

EWALD, C. X. **“Eu não tô só participando. Eu tô usufruindo também.”** Prática Exploratória na formação do professor pesquisador”. Tese (Doutorado)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2015

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.45-65.

FOUCAULT, M. A constituição histórica da doença mental. In: \_\_\_\_\_. **Doença mental e psicologia**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

\_\_\_\_\_. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREEMAN, M. Life “on holiday”? In defense of big stories. **Narrative Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 131-138, 2006.

FREIRE COSTA, J. **Ordem médica e norma familiar**. Graal, 1983

\_\_\_\_\_. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora e Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, P. G. **Um olhar sobre o método fônico**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia. Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. UEL, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pepagogia/pages/arquivos/PATRICIAGOMES>. Acesso em: 21 set. 2013.

FREUD, S. A dinâmica da transferência. [1912<sup>a</sup>] v. XII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.



FREUD, S. A psicogênese de um caso de homossexualismo numa mulher. [1920]. v. XVIII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. [1914]. v. XII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. As Pulsões e suas vicissitudes. [1915]. v. XIV. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Leonardo da Vinci e uma lembrança de sua infância. [1910]. v. XI. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Mais além do princípio do prazer. [1920]. v. XVII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Moisés e o monoteísmo. Esboço de psicanálise e outros trabalhos. [1939]. v. XXXIII. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. O futuro de uma ilusão. [1927]. v. XXI. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. O mal estar na civilização. [1930]. v. XVIII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Os caminhos da formação do sintoma. [1917]. v. XVI. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **Por que a guerra?** Correspondências entre Einstein e Freud. [1933<sup>a</sup>]. v. XXII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica. [1895]. v. I. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Recomendações aos médicos que exercem a Psicanálise. [1912b]. v. XII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. [1901]. v. VI. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre as teorias sexuais das crianças. [1908]. v. IX. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre o narcisismo uma introdução. [1914b]. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. [1901-1905]. v. VII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise terminável e interminável. [1937]. v. XXIII, 239-287. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, Rio de Janeiro: Imago. 1976.

\_\_\_\_\_. Fragmento da análise de um caso de histeria. [1905]. v. VII, **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise: A Dissecção da Personalidade Psíquica**, Conferência XXXI, v. XXII. 1933b.

\_\_\_\_\_. **Novas conferências introdutórias sobre Psicanálise: explicações, aplicações e orientações** [1933b]. v. XXII. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FREUD, S. O inconsciente. [1915]. v. XIV. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

\_\_\_\_\_. Psicologia das massas e análise do eu. [1913]. v. XVIII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. Sobre o início do tratamento. [1913]. v.12, p.135-158. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud**, Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_. Um Caso de Histeria, Três Ensaio sobre sexualidade e outros trabalhos. [1901-1905]. v. VII. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIAS, M. V. Falando com a Alma em Discurso Político. **SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências sociais**. Vitória: CCHN, UFES, v. 1, n. 04, p.71-94, dez. 2008.

GARCIA, T. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações**. (1981-1998). 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 2006.

GEORGAKOPOULOU, A. **Small stories, Interaction and identities**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Org.). **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.

GIL, Gilberto. **Aqui e Agora**, do álbum *Refavela*, data de lançamento: 1977, gravadora Phonogram, produção de Roberto Santana. Tempo de gravação (04'42), 1 faixa de disco vinil sonoro.

GIROUX, H. **Teachers as intellectuals**: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Bergin & Garvey Publishing, 1988.

GIUDICI, C.; RINALDI, C.; & KRECHEVSKY, M.(Eds.). **Making learning visible**: Children as individual and group learners. Cambridge, MA: Project Zero; Reggio Emilia, Italy: Reggio Children, 2001.

GODOY, A. S.; SOUZA BISPO, M. Etnometodologia: Uma Proposta Teórico-Metodológica Para Pesquisa em Administração a Partir das Práticas Cotidianas. In: VII ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, **Anais...** Florianópolis, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. **Rev. adm. contemp.** v.16, n.5, Curitiba, Sept./Oct., 2012.

GOFFMAN, E. Footing. [1981]. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Interactional rituals**. Essays on face to face behaviour. Penguin, 1967.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. [1964]. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Frame analysis**. An essay on the organization of experience. Boston: Boston Northeastern University Press, 1974. p. 496-559.

\_\_\_\_\_. Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **The presentation of self in everyday life**. Garden City, NY: Doubleday, 1959.

GREEN, H. W. **Child and Adolescent Clinical Pharmacology**. Publisher: New York: Williams & Wilkins, 2006a.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass: Harvard, University Press, 1982. 370p.

GUESSER, A. H. A etnometodologia e a análise da conversação e da fala. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 1, n. 1, p. 149-168, ago./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.emtese.ufsc.br>>. Acesso em: 12 set. 2012.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolingüística Interacional**. São Paulo: Loyola, 2002.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S. C.; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidade desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação**. Campinas (SP): Alínea, 2009. p. 16-35.

HARARI, A. Um *acting-out* prévio à entrada em análise. **Opção Lacaniana nº 9**. Eolia, jan./mar. 1994.

HERSKOVITS, M. J. **Antropologia cultural: o homem e seu trabalho**. São Paulo: Mestre Jou, 1963. p. 98-108.

HOLSTEIN, J. A. (orgs.). **Narrative analysis**. Qualitative research methods. Newbury Park: Sage, 1993.

IRUJO, S. (Eds). Classroom language learning: public behavior, private learning. In: ANNUAL KOTESOL INTERNATIONAL CONFERENCE, 8, Korea, 2000.

JACOBSON, R. Linguística e teoria da comunicação. In: JACOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 73-86.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. Estilos da clínica. **Revista sobre a infância**. São Paulo: IPUSP, ano 2, n. 2, p. 72-95, 2º sem., 1997.

JERUSALINSKY, A.A. Gotinhas e comprimidos para crianças sem história. In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Política, cidade e Educação, itinerários de Walter Benjamin**. São Paulo: Contraponto, 2009.

JORGE, M. A. C. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. v. 1.

JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KEHL, M.R. Sonhos do avesso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 de set. de 2009. Caderno Mais.

\_\_\_\_\_. **O cão e o tempo: a atualidade das depressões**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. A atualidade das depressões (como pensar as depressões sem o DSM-IV). In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S (Orgs.). **O livro negro da psicopatologia**. São Paulo: Via Lettera, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre ética e Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KLAUTAU, P.; JUNIOR, N.C.; SALEM, P. (Orgs.). **Dimensões da intersubjetividade**. São Paulo: Escuta, FAFESP, 2012.

KOCK F. K; GODOI, C. K; LENZI, F. C. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. In: **RGO Revista Gestão Organizacional**, v. 5 - n. 1, jan./jun, 2012.

KONTOPODIS, M. Reflexão, educação e mudança da sociedade através de narrativas de alunas jovens de grupos minoritários: um diálogo entre Vygotsky e Foucault. In: UYENO, E.Y; CAVALLARI, J. S.; MASCIA, M. A. A. (Orgs.). **Mal-estar na inclusão, como (não) se faz**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **Toward a postmethod pedagogy**. *TESOL Quarterly*, n. 35, p. 537-56, 2001.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-147.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. O sujeito na Psicanálise e na Educação: bases para a Educação terapêutica. **Revista Educação e Realidade**. jan./abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Relação professor-aluno: Uma leitura psicanalítica**. Dissertação (Mestrado) 94p. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1982.

KUPFER, M. C. M. (Colab.) **Leitura da constituição e da psicopatologia do laço social por meio de indicadores clínicos: uma abordagem multidisciplinar atravessada pela Psicanálise**. [Projeto temático FAPESP em andamento no IP/USP]. São Paulo, 2004.

KUPFER, M. C. M.; COLLI, F. A. G. (Orgs.). **Travessias**. Inclusão escolar: a experiência do Grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida-USP. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KUPFER, M. C. M.; GAVIOLLI, C. A. S. Médicos educadores e professores terapeutas? Algumas relações entre o tratar e o educar. In: KUPFER, M. C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. (Orgs.). **A Psicanálise e o trabalho com a criança-sujeito: no avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

KUPFER, M.C.M. Freud e a educação: dez anos depois. In: Psicanálise e educação: uma transmissão possível. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Ano. IX, n.16, jul., 1999.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

\_\_\_\_\_. **Limite**: as 3 dimensões educacionais. Rio de Janeiro: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991.

\_\_\_\_\_. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LACADÉE, P. **Le Malentendu de l'enfant**. Des enseignements psychanalytiques de al clinique avec les enfants. Lausanne: France: editions Payot Lausanne, 2003.

LACADEÉ, P.; MONIER, F. (Orgs.). **Le pari de la conversacion**. Paris: Institut du Champs Freudian: CIEN. 1999/2000. (brochure).

LACAN, J. A ética da Psicanálise. In: **O Seminário, livro 7**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. Função e campo da fala e da linguagem. [1953]. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.



LACAN, J. Kant com Sade. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise. **O Seminário, livro 11**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_. Proposição de 9 de outubro de 1967 sobre o psicanalista da Escola. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. Subversão do sujeito e dialética do desejo. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. A angústia. [1962-1963]. In: **O Seminário, livro 10**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. A lógica da fantasia. In: **Seminário 14**. [1966-67]. Palestra realizada nas Formações Clínicas do Campo Lacaniano, proferida por Sonia Alberti em 2007. (Informação verbal).

\_\_\_\_\_. A Psicanálise. Razão de um fracasso. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. A transferência. In: **O Seminário, livro 8**. [1960-1961]. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

\_\_\_\_\_. As formações do inconsciente. [1957-1958]. In: **O Seminário, livro 5**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. Conférences et entretiens dans des universités nord-américaines. In: **Scilicet**, 6/7. Paris: Seuil, 1976.

\_\_\_\_\_. O ato psicanalítico. Resumo de Seminário de 1967-1968. In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. O avesso da psicanálise. In: **O Seminário, livro 17**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. A. A Psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Revista Educação e realidade**, v. 31, n. 1, UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. Psicanálise e o mal-estar escolar. **Revista Espaço aberto**, n. 8, 1998.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário de Psicanálise**. Trad. de Pedro Tamen, do original Vocabulaire de Psychanalyse, de 1982. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA E SILVA, M.V. A Escuta analítica. A diferença entre ouvir e escutar. [2007]. Disponível em: <[http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Escuta\\_Analitica\\_a\\_diferenca\\_entre\\_ouvir\\_e\\_escutar.htm](http://www.portaldapsique.com.br/Artigos/Escuta_Analitica_a_diferenca_entre_ouvir_e_escutar.htm)> Acesso em: 26 mar. 2013.

LIMA, C. M. G. de. *et al.* Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Rev. latino-am.enfermagem**, v. 4, n.1, p. 21-30, Ribeirão Preto, (SP), jan. 1996.

LIMA, R. C. **Somos todos desatentos?: O TDA/H e a construção de bioidentidades**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

LINDE, C. **Life Stories: The Creation of Coherence**. Oxford University Press, 1993.

\_\_\_\_\_. Narrative and Social Tacit Knowledge. **Journal of Knowledge Management**, v. 5 Iss: 2, 2001, p.160-171.

\_\_\_\_\_. **Working the Past: Narrative and Institutional Memory**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LOVAAS, O. I. Behavioral Treatment and Normal Educational and Intellectual Functioning in Young Autistic Children. **Journal of Consulting & Clinical Psychology**, n. 55, p. 3-9, 1987.

MACIEL, M. R. Sobre a relação entre Educação e Psicanálise no contexto das novas formas de subjetivação. **Revista Interface - Comunicação, Saúde Educação**, SP-NESP, 2005.

MAIA, M. V. C. M. **Rios sem discurso: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2007.

MAIA, M. V. C. M. **Criar e brincar**: O lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

MAIA, M. V. C. M.; AMARAL, A. S. S. A formação de professores, a partir do lúdico, e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/FORMA%C3%87%C2%A6O-DE-PROFESSORES-A-PARTIR-DO-LUDICO-E-A-INCLUS%C2%A6O-DE-ALUNOS-COM-ALTAS-HABILIDADES-SUPERDO1.pdf>> Acesso em: 22 set. 2013.

MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, Brasília, mar. 2010.

MARTINS, A. F. A etnografia na educação: reflexões sobre a metodologia adotada em pesquisa no âmbito do ensino fundamental. **Cadernos Linhas Críticas** n. 3 e 4 esp, p. 61-68, jul. 1997.

MELLO, D.R.B. A psicanálise e seu encontro com a linguagem na obra de Freud. In: Interscience place. **Revista Científica Internacional**, Ano 3, n. 13 maio/jun., 2010.

MELMAN, C. **O homem sem Gravidade** – Gozar a qualquer preço. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MERCURY, Freddie; DEACON, John Richard; TAYLOR, Roger. Integrantes da banda *Queen*, intérpretes da música **I want it all**. Publicado por Lyrics © Sony / ATV Music Publishing LLC, 1994. Disponível em: <<http://Queen - Khashoggi's Ship Lyrics | MetroLyrics>> Acesso em 15 mar. 2013.

MILLER, I. A Prática Exploratória na educação de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, Pontes, v. 2, 2012, p. 317-339.

MILLER, I. K *et al.* A Prática Exploratória e iniciação à docência: oportunidades de aprendizagem e de entendimentos. In: V CLAFPL — CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2014, Goiânia. **Anais...** Goiânia (GO): Universidade Federal de Goiânia, UFG, 2014. p. 368-383.

MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (orgs.). **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social**. Campinas (SP): Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Researching teacher-consultancy via Exploratory Practice: A reflexive and socio-interactional approach**. Tese (Doutorado), Departamento de Linguística Aplicada, Universidade de Lancaster, Lancaster, Reino Unido, 2001. 579p.

\_\_\_\_\_. Classroom research: creating opportunities for teacher education and development. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LINGUA INGLESA (ENPULI). Departamento de Letras, PUC-Rio, **Anais...**, Rio de Janeiro, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MILLER, I. K.; *et al.* Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Educação de professores de línguas, os desafios do formador**. Campinas: Pontes, 2008. p. 145-165.

MILLER, I. K.; MORAES BEZERRA. Professor: um profissional em construção permanente. In: I ENCONTRO DO FÓRUM PERMANENTE DE LÍNGUA E LITERATURA INGLESA. Faculdade de Formação de Professores (UERJ). **Mesa redonda**. São Gonçalo (RJ): 2004.

MILLER, J. A. **La pareja e el amor**: conversaciones clinicas com Jacques-Alain Miller em Barcelona. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2005. p.15-20.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

MIRANDA, L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Subjetividade em questão**. A infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras. 1996.

MIRANDA, M. P.; VASCONCELLOS, R. N.; SANTIAGO, A. N. B. Pesquisa em Psicanálise e Educação: conversação como metodologia de pesquisa. **Psicanálise, Educação e Transmissão**, 6, 2006, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100060&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 30 set. 2012.

MISHLER, E. **Research interviewing**. Context and narrative. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

\_\_\_\_\_. **The discourse of medicine**: The dialectics of medical interviews. Norwood, N.J.: Ablex, 1984.

\_\_\_\_\_. Narrative Accounts in Clinical and Research Interviews. In: **The Construction of Professional Discourse**, edited by B-L. Gunnarsson, P. Linell, and B. Norberg. London: Longman, 1997.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: Contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada da modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-37.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, interação e formação do professor**. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/334/338>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MONSIEUR LAZHAR. (O que traz boas novas). Direção de Philippe Falardeau, com Mohamed Fellag, Sophie Nélisse, Émilien Néron. Género: Comédia Dramática. Classificação: M/12. Filme franco-canadense, 2011, Cores, 94 min.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Aquisição de Segunda Língua: de uma perspectiva linguística a uma perspectiva social. **Soletras** (UERJ), v. 05/06, p. 31-52, São Gonçalo (RJ), 2003.

MORAES BEZERRA, I. C. R. Prática Exploratória: um caminho para o entendimento. **Pesquisas em Estudos Pedagógicos**. v. 2, n. 2, p. 58-72, Rio de Janeiro: IPEL- PUC-Rio, 2003.

\_\_\_\_\_. **Com quantos fios se tece uma reflexão?** Narrativas e argumentações no tear da interação. Tese (Doutorado), PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Prática Exploratória, espaços formativos e a educação crítica de professores de inglês: o olhar híbrido de uma professora formadora.** **Revista X**, v. 2, p. 76-96, 2011.

MORAES BEZERRA, I. C. R.; SOUZA, C. A. Ações exploratórias para entender queixas sócio-afetivas: professor, psicólogo escolar e alunos. In: V CLAFPL — CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2014, Goiânia. **Anais...** Universidade Federal de Goiânia, UFG, 2014. p. 59-70.

MOURA, S. M. L. **A tese como atividade pedagógica com potencial exploratório:** Trabalhando para entender contextualizações de conhecimento acadêmico. Tese (Doutorado)- Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro. (em andamento).

MUSZKAT, M. E. **Guia prático de Mediação de Conflitos em Famílias e Organizações.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2008.

NASCIMENTO, A. B. *et al.* O papel do psicólogo escolar: visão dos profissionais da educação das escolas estaduais de Pimenta Bueno-RO. **Ad Litteram** n.1, p.11-118, Pimenta Bueno-RO, ago./dez., 2002.

NAZAR, J. **O bom olhar em todos os sentidos.** Disponível em: <<http://diariodorio.com/o-bom-olhar-em-todos-os-sentidos/2014>> Acesso em: 28 nov. 2014.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, UFRGS, maio-ago. 2012.

NEPOMUCENO, F. **Sangue latino.** Filmado no Uruguai em novembro de 2009. Diretor: Felipe Nepomuceno, Dir. de Fotografia: Breno Cunha. (Documentário). Rio de Janeiro: Urca Filmes, 2009.

NILEP, C. "Code Switching" in Sociocultural Linguistics. **Colorado Research in Linguistics**. June 2006. v. 19. Boulder: University of Colorado, 2006.

NÓBREGA, A. N. A. **Teacher, posso te contar uma coisa?** A conversa periférica e a sócio-construção do conhecimento na sala de aula de lingual estrangeira. Dissertação (Mestrado), PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2003.

NOVAES, M. H. **Psicologia escolar**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1980.

OLIVEIRA, S. A. de *et. al.* Etnometodologia: Desvelando a Alquimia da Vivência Cotidiana. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD – EnEO, VI, **Anais...** Florianópolis (SC), 2010. 1 CD ROM.

OLWEUS, D. **Bullying at school**: what we know and what we can do. Wiley Blackwell Publishing, 1993.

OSTERMANN, A. C.; SOUZA, J. Contribuições da Análise da Conversa para os estudos sobre o cuidado em saúde: reflexões a partir das atribuições feitas por pacientes. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 25, n. 7, p. 1521-1533, Rio de Janeiro, 2009.

PALMER, P. J. **The courage to teach**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

PATTO, H. S. **Introdução à Psicologia escolar**. São Paulo. Queroz, 1981.

PETRI, R. **Psicanálise e educação no tratamento da psicose infantil**: quatro experiências institucionais. São Paulo: Anna Blume, FAPESP, 2003.

PORTO, R. S. Os estudos sociolingüísticos sobre o *code-switching*: uma revisão bibliográfica. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. v. 5, n. 9, ago. 2007. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. **TESOL Quarterly**, 26, p. 226-241, 1992.

\_\_\_\_\_. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

PRITCHARD, A. **Learning theories and learning styles in the classroom.** Routledge, 2009.

RABELLO DE CASTRO, L. **Infância e adolescência na cultura do consumo.** Rio de Janeiro: Nau. 1998.

RABELLO DE CASTRO, L.; CORREA, J. **Juventude contemporânea.** Perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

RABINOVITCH, S. **A foraclusão - presos do lado de fora.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000. (Coleção Transmissão da Psicanálise, n. 65).

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Lingüística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RAWLS, A. W. Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Workplace Studies. **Organization Studies**, v. 29, n. 05, p.701-732, 2008.

RESENDE, A. C. A. **Subjetividade e cultura: a contribuição da Psicanálise ao debate.** UFG/UCG, 2012.

RIESSMAN, C. K. Analysis of personal narratives. In: GUBRIUM, F. J.; HOLSTEIN, J. A. (orgs.). **The handbook of interview research.** Newbury Park, CA: Sage, 2001. p. 695-710.

\_\_\_\_\_. **Narrative methods for the human sciences.** Boston College: Sage Publications, 2008.

RIESSMAN, C.; SPEEDY, J. Narrative Inquiry in the Psychoterapy Professions: A critical review. In: Jeam Clandinin, D. (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2006. p. 426-457.



RODRIGUES, R. L. de A. **A Prática Exploratória na formação de professores de Língua Inglesa: reflexão e ética no fazer pedagógico**. Tese (Doutorado), PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2014.

ROJO, R. H. R. Fazer Lingüística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROSA, G. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1956.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

RUDGE, A. M. **Pulsão e linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Veredas, v. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. **A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation**. Language, v. 50, [1974] 2003.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Preservação da face e estratégias de polidez: um jogo de sedução nas interações face a face. Disponível em: <<http://www.deiritto.it/archivio/1/20656.pdf>>. p.01-02. Acesso em: 26 mar.2013.

SANDELANDS, L.; SRIVATSAN, V. The Problem of Experience in the Study of Organizations. **Organization Studies**, v. 14, n. 1, p. 01-22, 1993.

SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D.; SILVA, K. A. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan. Ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. **Revista Norte@mentos - Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. ed.08, v.2., 2011. Disponível em: <[http://projetos.unemat-net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos)> Acesso em 25 mar. 2013.

SARANGI, S. Applied Linguistics and Professional Discourse Studies. Veredas Online-Temática-Linguística Aplicada das Profissões, v.16, p.1-18, 2012  
SARANGI, S. Editorial. Narrative practice, competence, and understanding. **Text & Talk**, v. 28, n. 3, p. 271-274, 2008. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1515/TEXT.2008.012>> Acesso em: 12 set.2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHARMER, O. **Theory U: leading from the future as it emerges**. Berrett-Koehler Publishers, 2009.

SCHEGLOFF, Emanuel A. Conversation analysis and socially shared cognition. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; BEHREND S. **Perspectives on socially shared cognition**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 1991.

SCHERNUS W.; STEIN, M. (Eds.). **Narratology beyond literary criticism**. Berlin & New York: Walter de Gruyter, 2004. Disponível em: <<http://www.clarku.edu/~mbamberg/publications.html>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SETTE, M.D.L. **A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise**. 2006. Tese (Doutorado), PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Certificação digital: 0210391/CA.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2009.

SILVA, E. S. da. A construção de identidades no discurso de professores, alunos e direção de uma instituição pública de educação básica. 2006. Dissertação (Mestrado)- PUC-Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2006.

SLAIKEU, M. **Guia prático de resolução de conflitos em famílias e organizações**. São Paulo: Summus, 1996.

SOLER, C. **Artigos clínicos. Transferência, interpretação, psicose: O acting out na cura**. Salvador: Fator, 1991.

\_\_\_\_\_. **Correlats**: Psychanalyse, Philosophie, Psychiatrie, n° 0: Le sujet de l'act. mar. 2001.

SOUZA, C. A. **Ato x Decifração**. O conceito de ato em Psicanálise. 2008. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicanálise, Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, C. A. Narrativas sobre o mal-estar escolar: psicólogo e professor coconstruindo entendimentos através de reuniões de trabalho. In: VIII JORNADA DE ESTUDOS DE LINGUAGEM, Rio de Janeiro, **Anais...**, Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

SOUZA, L. C. R. **O Papel do Psicólogo Escolar e Educacional: A Visão da Equipe Técnico-Pedagógica Sobre sua Atuação**, 2014. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/o-papel-do-psicologo-escolar-e-educacional-a-visao-da-equipe-tecnico-pedagogica-sobre-sua-atuacao>. Acesso em: 15 fev. 2015.

SUARES, M. **Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas**. Buenos Aires: Paidós, 1996.

TANNEN, D.; WALLAT, C. [1987]. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. Trad. Parmênio Camurça Citó. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P.M. (orgs). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. Cap. 7, p. 183 - 214.

TARONE; ALLWRIGHT, D.; MILLER, I. K. Burnout and the Beginning Teacher. In: SONESON, D.; TARONE, E.; CHAMOT, A. U.; MAHAJAN, A.; MALONE, M. (Orgs.). **Expanding our Horizons: Language Teacher Education in the 21st Century**. Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA), 2012, p. 101-115.

TENÓRIO, F. Desmedicalizar e subjetivar: A especificidade da clínica da recepção. **Cadernos do IPUB**. A clínica da recepção nos dispositivos de Saúde Mental, UFRJ, v. VI, n. 17, p. 79-9, 2000.

TIUSSI, C. *et al.* **Psicanálise e Educação, quando as fronteiras se esvaem**. An 8 COL, LEPSI IP/ FE, USP, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VAN LIER, L. Agency in the classroom. In: LANTOLF, J. P.; POEHNER, M. E. (eds.), **Sociocultural theory and the teaching of second languages**. London: Equinox, 2008. p. 163-86.

VENN, C. **Occidentalism**: modernity and subjectivity. London: Sage, 2000.

VOLTOLINI, R. A educação como "fato inconveniente" para a psicanálise. **Estilos da Clínica**, n. 6, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEST, C., ZIMMERMAN, D. H. Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos. In: OSTERMAN, A. C.; FONTANA, B. (Orgs). **Linguagem, gênero, sexualidade**. São Paulo: Parábola, 2010. (Clássicos traduzidos)

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n. 17, p. 89-100, 1978.

ZANDONADI, V. Saiba Conversar. **Revista Vida Simples**, Edição 152, novembro de 2014.

ZIMMERMAN, D. Identity, context and interaction. In: ANTAKI, S.; WIDDICOMBE, S. (eds.). **Identities in talk**. London: Sage, 1998.

ZIZEK, S.; DALY, G. **Arriscar o impossível**: conversas com Zizek. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

## GLOSSÁRIO

### CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>67</sup>

(2.3)	pausa medida
.	entonação descendente ou final de elocução
,	entonação de continuidade
<b><u>sublinhado</u></b>	ênfase
<b>MAIÚSCULA</b>	fala em voz alta ou muita ênfase
<i>itálico</i>	palavra estrangeira
?	pergunta
: ou ::	alongamentos
-	não é enunciado o final projetado da palavra
- - - - -	silabação (letra a letra)
>palavra<	fala mais rápida
<palavra>	fala mais lenta
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas, engatamentos de turnos
[	início de sobreposição de fala
]	final de sobreposição de fala
"palavra"	fala relatada
( )	fala não compreendida
(palavra)	fala duvidosa
(( ))	comentários do analista
((risos))	riso
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
eh, ah, oh, ih, hum	pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção
ahã, humhum, hã, ?	

---

<sup>67</sup> Convenções baseadas nos estudos de Análise da Conversação de Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003).

## ANEXOS

### ANEXO A

#### **Notas de campo completas referentes às observações na turma do aluno João em 2012. Professora: Nina**

Anotações realizadas após as observações em sala de aula e reuniões pedagógicas em 2012.

##### **Anotações de Reunião com a coordenadora de currículo – 20/3/2012**

A equipe de coordenação relata história de condições psiquiátricas na família e me faz perguntas para as quais não tenho resposta: teria João também uma síndrome ou desvio? Por que ele ainda continua agressivo, mesmo após as férias e o período de adaptação? É necessário observar e escutá-lo mais para entender o que está sendo dito de forma velada com este sintoma. De que forma a escola pode lhe traduzir esta mensagem?

##### **Anotações – observação não participativa em sala de aula – 17/4/2012**

Agendei uma observação do aluno em turma. Programamos uma atividade de narrativa chamada “estrela da semana”. A cada semana um aluno é escolhido para levar algumas fotos de seu ambiente familiar e contar aos colegas sobre sua vida, sua casa, sua família. João estava visivelmente alegre e excitado em ser a estrela. A professora posicionou-o no meio do círculo de alunos e lhe deu um microfone colorido. Os alunos foram orientados a fazerem perguntas sobre as fotos e gostos pessoais de João. O aluno descreveu sua família com riqueza de detalhes, preocupando-se sempre em responder ao microfone. João pareceu muito confortável na posição de “centro das atenções”. Fato curioso: quando, algumas vezes, a professora esquecia-se de lhe oferecer o microfone, João continha sua fala e o requisitava, para só então continuar suas narrativas. Estaria querendo garantir que iria ser ouvido “em alto e bom tom”? Não foram observadas resistências às regras da atividade, impulsividade ou agressividade.

##### **Anotações – observação não participativa em sala de aula – 17/4/2012**

Chego à sala de aula um pouco após o horário combinado. Alguns alunos se lembravam de mim e saudaram alegremente minha visita. Dessa vez, não programara com a professora nenhuma intervenção específica e me sentei para observar. A aula era de Português a professora iria contar uma história. Quando cheguei, a história estava acabando. Os alunos pareciam felizes e atentos na rodinha. João parecia alegre e interessado e, por vezes, mudava

de lugar enquanto escutava o fim da história. Após a mesma, a professora dividiu a turma em grupos de cinco para realizarem uma atividade de leitura e escrita na mesa.

Nesse momento, João estava agitado. Não conseguia sentar-se na cadeira para esperar receber a folha de atividades. Falava alto e mexia-se muito. Assim que recebeu a folha, começou a fazer as atividades rapidamente, como se tivesse pressa para acabar. Foi o primeiro a entregar a folha. Na interação com os colegas também apresentava uma agitação motora.

Parecia ter dificuldade para ver e ouvir o outro. Queria acima de tudo colocar-se. Quando conversava com algum colega que não acompanhava seu ritmo, agia de forma ríspida, puxando-lhes objetos das mãos ou usando termos depreciativos (“jumenta”, “lerdo”, “burro”) para referir-se a eles. Mais questionamentos: era a ansiedade de João que lhe impunha dificuldade de enxergar o outro, ou sua dificuldade para enxergar o outro fazia-lhe seguir este ritmo sem travas, como um carro desgovernado?

#### **Anotações – reuniões com a equipe pedagógica – 26/6/2012**

Após algumas reuniões com a professora regente, a coordenação e os pais, foram identificados os principais pontos de dificuldade do aluno na interação escolar. João precisa desenvolver a escuta e consciência do outro, seja ele adulto ou criança. Esperar sua vez e entender que suas palavras e atos afetam o colega. É necessário enxergar e ouvir o outro para respeitá-lo. Empatia parece ser a palavra-chave. O aluno parece ter feito um bom vínculo com a professora Nina, de quem gosta de receber elogios e carinho.

Segundo o relato de duas professoras, o contato físico carinhoso é uma estratégia bem-sucedida para conter os episódios de impulsividade de João. Demonstra ter desenvolvido uma relação mais respeitosa com a professora regente do que com as demais. Valoriza seus elogios e evita confrontá-la. A equipe pergunta-se frequentemente sobre um possível diagnóstico para João.

Reflito: que estratégias são usadas atualmente e o que mudaria no manejo da dificuldade socioafetiva diante da existência de uma hipótese diagnóstica? O que mudaria para os outros alunos, para a professora e, principalmente, para João? Haveria uma conduta diferente a ser seguida? De que maneira a escola pode fazê-lo refletir sobre suas próprias atitudes agressivas e mudá-las, independentemente de enquadrá-lo em uma categoria psiquiátrica?

## ANEXO A.1

## Transcrição completa da reunião de trabalho com Fabiana sobre João

Momento da construção dos dados: durante a reunião de trabalho

Tempo total de gravação 23'38.

Data: 6 de março de 2013

1	Fabiana	(...) e ele começou com essa coisa da fome já tem um tempo:: e aí a gente começou: “pode ser um <i>side effect</i> do remédio”. tanto é que ela ((a coordenadora)) te perguntou. e::: aí eu falei com a mãe dele numa manhã em que ela veio buscá-lo/. ela disse: “vou garantir que tenha um-lanchinho-uma coisinha na lancheira dele. sem problemas”. e aí::: ele começou a:::gente sentia que, em determinadas ocasiões a gente achava que de fato era fome. aí a mãe dizia: “ele não tomou café hoje de manhã::, com medo de enjoar”. mas tinham momentos em que ele tava <u>bem</u> , tava <u>tranquilo</u> , vindo do <u>playground</u> , numa <u>boa</u> ::, e aí, parece que ele se dá conta::ele senta, olha, se dá conta que vai ser uma coisa em que ele não tá interessado, aí: “tô com fome”. não num sentido só de fuga, <u>talvez uma ansiedade</u> , assim:::
14	Carolina	é:::eu tava pra te perguntar: ele tá <i>struggling</i> com a leitura, né?
15	Fabiana	é:::até [me surpreendeu::
16	Carolina	[é?
17	Fabiana	é:::eu acho ele tá melhor do que::: mas com certeza, PRA ELE, ele tá <i>struggling</i>
19	Carolina	né? então talvez:: não sei. começa a prestar atenção se a fome, se a dor de cabeça vem nessas aulas que requerem MAIS do acadêmico dele.em que aulas::
22	Fabiana	é?:::mais ou menos. o que que aconteceu hoje de manhã? é um bom exemplo. ahn, chega cedo, então umas 7:35 a auxiliar perguntou, eu perguntei: “João trouxe o lanche? então vamos lanchar agora, antes da aula”. aí ele saiu com ela, pegou o lanchinho, porque ele tava com fome de fato, voltou pra sala e=
27	Carolina	=que horas foi isso?
28	Fabiana	7:35 da manhã
29	Carolina	ué? ele não tinha tomado café?
30	Fabiana	não, a mãe fala que ele come muito pouco de manhã porque ele enjoa no carro.
32	Carolina	ah::: tá.
33	Fabiana	então ele não gosta de tomar café. ele fala “eu não quero porque eu vou passar mal no caminho”=
35	Carolina	=tá
36	Fabiana	então ele geralmente chega com fome. mas normalmente se ele chega e a primeira coisa é brincar, e ele fica brincando. 8hs ele pede pra sair e comer. aí ontem quando ele chegou às 7:35 ele comeu. o que que aconteceria depois? 8h era uma aula de matemática, em que eles estavam comparando, >ontem a gente mediu todo mundo,



41	Fabiana	fez um <i>chart</i> na porta:: < então hoje eles tinham que:: <u>desenhar</u> . se
42		desenhar, desenhar alguém que era mais alto que eles, alguém que
43		era mais baixo que eles.
44	Carolina	o traço dele, o que você está achando? eu tô achan-isso aqui são os
45		pelos. olha os de[dos].((mostra dois desenhos para Fabiana)).
46	Fabiana	[são pelos? ele fez isso hoje?]
47	Carolina	ele fez comigo. é um traço mais imaturo.
48	Fabiana	é::: a gente tem na sala traços parecidos, mas existem bem mais
49		elaborados já nessa idade. e:: isso é uma coisa que ele nem gosta
50		muito de [fazer.ele não tem tanto interesse
51	Carolina	[desenhar?
52	Fabiana	é::: ele não procura desenho na hora livre. não tem procurado. é
53		sempre uma brincadeira de construção, lego, computador. às vezes
54		ele abre mão do computador pra alguém e fica no le::go
55	Carolina	sei
56	Fabiana	mas ele não costuma procurar o desenho não. eu deixo sempre
57		como opção. e aí hoje a atividade <u>era</u> essa. eles podiam escrever
58		tâtâtã <i>is shorter than me</i> , fulano <i>is taller than me</i> e desenhar. se
59		desenhar, desenhar, um mais alto e um mais baixo. aí quando ele se
60		deu conta::: “tô com fome”. a gente falou: “João você acabou de
61		almoç-de comer”. “não, mas eu tô com fome, tô com fome” aí
62		começa. aí a Sílvia ((professora auxiliar)) é-é, bateu pé firme e falou:
63		“João, só depois da atividade, porque você <u>acabou</u> de lanchar”. “ah,
64		mas eu esqueci e parei de comer, eu ainda tava com fome”. aí ficou
65		naquele “fala [não fala”:::
66	Carolina	[então, pode ser que seja uma atividade <u>difícil</u> pra ele,
67		>o desenho <u>não é fácil não</u> <
68	Fabiana	mas aí a gente ficahhh numa situação deli[cada]
69	Carolina	[NÃO::: claro, sei]
70	Fabiana	[é difícil::: não-não
71		mudar a atividade. de fato-de fato eu concordo com você, mas::: eu
72		também não sei QUE ATIVIDADES ele considera (0.2) apropriad-
73		assim, fáceis. o que ele toparia fazer=
74	Carolina	=não, eu sei. você não tem que mudar a atividade. mas é importante
75		que a gente con[siga
76	Fabiana	[não-não. mesmo que eu não mude, eu preciso
77		[encontrar quais são né?
78	Carolina	[entender]é=
79	Fabiana	=quais são as que ele encararia? porque depois eu conversei com ele
80		e ele ficou falando “eu sou um burro, eu sou uma bes::ta”=
81	Carolina	=pois é; ele tá repetindo muito essa fala. é uma fala que vem desse
82		ano=
83	Fabiana	=e não é da 1ª semana nem dá segunda. começou no <u>final</u> da semana
84		passada. e todo dia a gente tem isso: “eu sou um burro, eu sou uma
85		[besta, eu não penso, eu não penso”
86	Carolina	[será que ele tá se achando INCAPAZ ?]
87	Fabiana	mas ele já teve <u>muitos</u> momentos esse ano, Carolina, de eu dizer o
88		contrário, em que ele foi o 1º a terminar o exercício, <u>muitos</u>
89	Fabiana	<u>momentos</u> . em que ele ajudou alguém que tava <i>struggling</i> =
90	Carolina	=e você pontuou?

91	Fabiana	eu falo MUITO. o dia em que ele foi o 1º, ele:: >a 1ª vez que
92		aconteceu, ele levou o trabalho pra casa, a mãe viu, devolveu o
93		trabalho< então eu não sei da onde::: se ele tem ouvido::: apareceu
94		essa fala de sexta feira pra cá, uma coisa bem forte. “eu não penso,
95		eu não penso”- aí hoje eu sentei com ele falei: “João,vamos
96		conversar. você quer brincar?” ele falou: “quero”. falei: “você quer
97		lanchar?” “quero”. “você quer terminar o exercício de matemática”
98		“não”. “então, eu acho que você tá pensando muito bem”. aí ele:
99		“como assim?” “por que quem não <u>pensa</u> , não sabe o que quer, fica
100		assim perdido, não sabe decidir”. você me disse que você <u>quer</u>
101		<u>brincar</u> , que você <u>quer lanchar</u> , que você <u>não quer fazer</u> o trabalho.
102		você <u>sabe</u> escolher o que você quer. talvez você não esteja tão
103		<u>interessado</u> no trabalho. não tem problema. eu prefiro que você fale
104		pra mim “Miss Fabiana, eu tô achando esse trabalho difícil, ou tô
105		achando esse trabalho <u>chato</u> , ou tava com <u>muita</u> vontade de brincar”
106		aí a gente faz um acordo entre a gente; você faz isso, depois você faz
107		aquilo. é melhor do que você ficar andando pela sala dizendo que
108		não <u>pensa</u> . isso não é <u>verdade</u> . você ta falando uma coisa que não é
109		<u>correta</u> ”. aí ele disse: “é, eu acho que eu tô:::”. “com preguiça?” e ele
110		falou: “é” “é melhor você me dizer, “eu tô com preguiça hoje, eu
111		dormi mal >e de fato dormiu mal< tanto que depois=
112	Carolina	=como é que tá a rotina de casa, você tem perguntado pra mãe? que
113		horas tá dormindo todo dia::: tem horário pras coisas?
114	Fabiana	a mãe disse que tem tentado colocá-lo na cama sempre às 8. quando
115		ela vê que ele vai resistir >ela explicou<, ela chama 10 pras 8 e diz:
116		“hora de dormir”. aí ela negocia: “ok, 10 minutos”. pra ter certeza
117		que ele vai às 8. mas ela disse pra Áurea ((coordenadora pedagógica
118		responsável pelas turmas de Kids I e II)) HOJE, que ontem foi muito
119		difícil por causa da chuva e o irmão ficou implicando que ele é
120		medroso, tem medo de trovão e tal-tal-tal. e hoje ele <u>dormiu</u> no final
121		da aula de Português, sentado na cadeira, apoiou a cabeça na mesa e
122		apagou. eu carreguei pra Sílvia pro-pro-pra almofada.
123	Carolina	sabe o que a gente poderia fazer? eu tô achando que tem alguma
124		coisa a ver com as <u>dificuldades</u> , de ele se sentir inca[paz]
125	Fabiana	[pode ser]=
126	Carolina	=de ele se sentir diminuído=
127	Fabiana	aí ele não encara
128	Carolina	quando você anunciou que era <i>phonics</i> aí ele já veio reclamando de
128		dor de cabeça. eu percebi um pouco essa dinâmica aí
130	Fabiana	mas ele tem-ele tem, por exemplo::: ontem e-era uma <u>colagem</u> de
131		artes, <i>FREE</i> . eram <i>shapes</i> , mas era::: fazer <u>qualquer</u> <u>cena</u> . tinha
132		criança fazendo robô, foguete, tal-tal-tal. aí o João disse que <u>não</u> ,
133		que tava passando <u>mal</u> e tal::: percebi também que existe também
134		uma resistência muito grande de encarar essa rotina: “agora vou
135		sentar pra fazer isso porque tenho que fazer”.
136	Carolina	tá::: tem que ver se em casa ele tem algum tipo de rotina, né? isso é
137		que eu não sei direito
138	Fabiana	é difícil mesmo, é=
139	Carolina	=é::: você sabe que a mãe não tem muita abertura::: ela quis que
140		fosse assim dessa forma:: realmente::: então eu não tenho muita
141		entrada aí, né?

142	Fabiana	é::
143	Carolina	então tem que ver essa rotina de casa, talvez a Áurea, nesse
144		momento a gente precise usar um pouco a Áurea, pra trazer essa
145		mãe pra escola >pra saber se tem rotina em casa, se tem rotina de
146		alimentação< se tem uma hora de jantar pra todo mundo, como é
147		que é isso, se tem uma hora de ler uma história, se tem uma hora de
148		ir pra cama, <u>ou</u> fica oscilante?
149	Fabiana	é::: a gente fez uma-uma atividade de <i>PSHE</i> com eles lendo um livro
150		que se chama <i>The huge bag of worries</i> . é de uma menina que tem
151		uma preocupação >a vida dela é ótima< >aí um dia ela se preocupa
152		que vai ficar gorda, se preocupa:::< aí um dia ela vê uma <i>bag of</i>
153		<i>worries</i> que vai crescendo, crescendo, e ela carrega essas
154		preocupações, e uma senhora vizinha ajuda ela e fala: “olha, essas
155		preocupações não são suas, essas são da sua mãe, essas são do seu
156	pai. essas são só da noite, olha! de dia elas somem”	
157	Carolina	legal esse livro, como é o nome?
158	Fabiana	<i>The huge bag of worries</i>
159	Carolina	de quem é?
160	Fabiana	não sei::: é um livrão. é um <i>big book</i> . tem na <i>library</i> . tem um livrão na
161		<i>library</i> e vem até uma <i>bag</i> junto
162	Carolina	humm ((demonstra muito interesse pelo livro))
163	Fabiana	bem interessante. tem uns cartões também. e aí a gente deu uma
164		<i>bag</i> pra cada um de papel e eles desenharam sua <i>bag of worries</i> . e aí
165		o João FALOU, e depois <u>desenhou</u> . ele falou que os pais
166		dele:::porque:: a mãe dele “é uma fofa”, mas o pai dele grita muito
167		com ela e ele fica preocupado, porque a mãe dele “é uma fofa, mas
168		meu pai grita”. “porque eu baixei um jogo no <i>ipad</i> que era R\$199,00,
169	e aí não podia, mas minha mãe deixou”=	
170	Carolina	=tem uma coisa com dinheiro aí, né?=-
171	Fabiana	=muito forte.
172	Carolina	no desenho hoje ele disse que tem três cachorros, um é euro, o outro
173		é dólar, e o outro é::: Juliana, eu acho. é um nome, um nome próprio
174		sei lá:::
175	Fabiana	tem uma coisa muito forte
176	Carolina	hoje ele chegou e eu disse: “que legal sua mochila, adorei” ele disse,
177		“foi R\$ 70,00, sabe <i>Miss</i> , se quiser comprar::”
178	Fabiana	hhh. o pai mãe falam muito nisso. então ele participa desse tipo de:::
179		pelo que a mãe falou::: discussão, e::: tem essa preocupação. parece
180		que ele não tem assim um vínculo muito grande com o pai. até acho
181		que ontem a Áurea conversou com ele e ele reclamou do pai pra
182		ela:::que ele grita:::
183	Carolina	então tem alguma coisa aí nessa dinâmica familiar que tá
184		desestrutu[rando]
185	Fabiana	[joga contra]
186	Carolina	joga contra, exatamente. então eu pensei inicialmente em fazer com
187		você, planejar com você uma dinâmica pra falar dessa coisa da
188		dificuldade, como a gente consegue ultrapassar. que nem tudo a
189		gente vai saber fazer bem, que nem tudo a gente vai saber <u>fazer</u> , mas
190	Carolina	que a gente precisa tentar=
191	Fabiana	= encarar.
192	Carolina	exatamente. porque se a gente não tentar, nem=

193	Fabiana	=descobre se dá pé ou não::
194 195	Carolina	é::: então eu acho que pode ser um [caminho pra gente trabalhar com ele
196	Fabiana	[um caminho]
197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211	Carolina	porque é interessante é que desde o ano passado pra cá, eu tô vendo um avanço aí. eu tô vendo que a questão com o João, ela não tá bloqueada num campo só. quer dizer, ele tá se movendo, como se tivesse se movendo num jogo de tabuleiro. agora:: é::: ele tá andando pra frente, por exemplo; a fase dele não ser mais agressivo é uma fase de 2013 pra cá, agressivo com o outro fisicamente e verbalmente, ( ). ele era agressivo com o outro, então o outro que era burro, era o outro que era besta, era o outro que não pensava. agora voltou tudo pra ele. eu acho que isso é um avanço. de alguma forma é um avanço, porque pode ser que a questão tivesse situada só no outro. agora ele tá começando a se ver. agora, ele não vai conseguir é:: se ver e se elaborar, tratar, sozinho. por isso que eu insisto num trabalho de terapia, e não está. esse menino está no meio dessa situação familiar complicada, sofrendo e impactando a turma. ao mesmo tempo, ele tem algumas regalias que a turma não está tendo
212 213	Fabiana	e eles sentem né? “por que eu não vou poder e ele pode?” o tempo todo
214 215 216 217 218 219 220 221 222 223	Carolina	ao mesmo tempo eu sinto que ele está pedindo atenção. MUITO. toda hora ele ficava olhando pra ver se eu tava olhando, ele veio me mostrar o cachorro, levantava, aí vinha. quando eu fui lá embaixo com ele. ele comeu, a gente conversou sobre o almoço, sobre comida. aí eu falei “vamos desenhar um pouco?” ele quis desenhar uma menina, depois ele começou a desenhar um menino e falou que era um adolescente de 13 para 14 anos, que é exatamente a idade do irmão. falou um pouco mais sobre isso:::aí eu disse que bom João, que a gente conseguiu desenhar juntos. e ele disse: “eu ADOREI, Miss”. ele se sentiu [visto
224	Fabiana	[esse um a um é fundamental pra ele
225	Carolina	é::: agora:::
226	Fabiana	no um a um, ele faz.
227 228 229 230	Carolina	no um a um ele faz, ele funciona. então, acabei de perguntar para o diretor em relação à Olívia. não dá pra colocar outra pessoa::: ((a professora oferece suporte no Setor de aprendizagem e estava de licença médica))
231	Fabiana	é::: ela tá doente mas já está voltando
232 233 234	Carolina	mas quando ela voltar, a gente precisa observar se <u>MESMO</u> com ela ainda ESTÁ difícil. porque este, né::: trabalho um a um pra ele é imprescindível, ele vai demandar atenção:::
235	Fabiana	você acha que o ideal nesses momentos é tirá-lo de sala?
236	Carolina	não tirá-lo DE [sala, eu acho que::
237	Fabiana	[não [assim
238 239 240	Carolina	[hoje, por exemplo eu estava ali e fiz o que tinha que fazer::: ((convidei o aluno para fazer uma atividade comigo individualmente))
241	Fabiana	mas tendo-tendo a Olívia ali, o ideal é:::

242	Carolina	ter um tempo dele com a Olívia. pode ser numa mesa separada::: por exemplo hoje ele tinha que comer alguma coisa. isso eu vou saber com o médico
243		
244		
245	Fabiana	até que ponto é:::
246	Carolina	é::: eu sei que tem sim o sintoma dor de cabeça e a fome. eu sei que tem isso. agora, a gente sabe que às vezes não é só isso. então eu queria só colocar o médico a par...
247		
248		
249	Fabiana	porque a gente fica sem saber e ele é muito esperto, né? quando ele tá com fome, ele sai e come e quando ele quer sair, ele diz que táhhh com fome, hhh
250		
251		
252	Carolina	é::: quando eu saí com ele, ele comeu um pouquinho, bebeu o Ades, aí a gente conversou, e eu perguntei: “como você está? você está melhor, melhorou a dor de cabeça?”. “melhorou. eu SABIA que era fome, Miss”. então, tem uma inquie[tude]
253		
254		
255		
256	Fabiana	[uma ansiedade <u>fora de controle</u> ]=
257		
258	Carolina	=uma ansiedade fora de controle, uma inquietude que tudo ele está mexendo. ele fica mexendo a cabeça::: e aí ficam três coisas, né? a ansiedade, <i>restlessness</i> , ou inquietude, a dificuldade da tarefa e a questão da atenção. é muito difícil pra ele lidar com tudo isso. então são três coisas: ele quer <u>demandar</u> atenção, é <u>ansioso</u> e acha a tarefa é <u>difficil</u>
259		
260		
261		
262		
263		
264	Fabiana	hhhh ((riso nervoso, olhar preocupado))
265	Carolina	é um manejo difícil::: o professor tira os cabelos::: hh
266	Fabiana	hhh ((riso nervoso))
267	Carolina	agora esse menino é uma indicação de terapia duas vezes por semana e ele não está sendo acompanhado. por isso eu vou conversar hoje com o Terry ((coordenador geral das turmas da Educação Infantil)) e com a Áurea
268		
269		
270		
271	Fabiana	você acha que a Áurea::: é::: teria, porque na verdade a Áurea ontem chegou a falar com a mãe e a mãe disse que chegou a ir uma vez numa psicóloga indicada pelo médico, mas houve uma resistência do pai. você acha que a Áurea poderia dizer que a escola poderia indicar uma psicóloga também, ou ultrapassa a área dela?
272	Fabiana	
273		
274		
275		
276	Carolina	não, não ultrapassa não. geralmente quem faz a indicação de terapia sou eu, mas:::=
277		
278	Fabiana	=não digo ela nem indicar, mas falar em nome da instituição
279	Carolina	sim, por exemplo. essa profissional foi indicada pelo médico mas ela é da lista da escola, então na verdade a escola também indicou indiretamente. se a mãe quiser outras indicações, a escola pode indicar sim, não tem nenhum problema. é só a Áurea falar comigo, eu penso em algum profissional, passo a indicação e ela passa para a mãe. por mim não tem problema nenhum, desde que funcione. desde que a gente consiga acessar o João. agora, ele não pode ficar só com o atendimento psiquiátrico. isso NÃO DÁ. <a <u>turma</u> provavelmente já está tendo algum efeito disso>
280		
281		
282		
283		
284		
285		
286	Carolina	
287		

288	Fabiana	é::: eles têm estado MUITO mais ansiosos, barulhentos:: é::: ansiosos
289		mesmo. eu tenho que conversar coma mãe, por exemplo, do
290		Marcelo. ele tem problemas de lubrificação no olho, então ele pisca
291		quando fica nervoso. eu sinto que ele está piscando mais. eu tenho
292	Fabiana	meninas:: uma mãe me falou que a menina não roía a unha e a
293		menina agora róihhh a unha. eu sei que isso não é por conta disso, a
294		Roberta. talvez ela esteja é:: copiando um comportamento. eu tenho
295		outras meninas que roem a unha. MAS, de qualquer maneira, é uma
296		atmosfera, que-que vira e mexe é-é muito tensa. ( ) eu vou conversar
297		com a mãe do Marcelo, eu tenho que perguntar pra ela, pois pode
298		ser realmente alguma coisa do tempo, do clima:: porque eu sei que
299		ele tem essa dificuldade de lubrificação. eu vou conversar com ela
300		pra saber se ela percebeu se ele está mais:: porque ela conhece ele
301		melhor do que eu. mas eu senti que ele tem piscado mais. vou
302		conversar com ela e perguntar se ela acha que pode ser pelo clima,
303		ou se porque ele está mais ansioso, ou alguma coisa está
304		acontecendo, a mudança pro <i>Kids I</i> , a carga de trabalho maior:: se
305		existe algum efeito emocional, ou é realmente só uma coisa física.
306		como eu conversei com a mãe da Valéria sobre a unha::
307	Carolina	é:: ouve dela também.
308	Fabiana	porque, às vezes, a gente também está meio tendenciosa::
309	Carolina	é::: isso eu queria evitar.
310	Fabiana	é:: às vezes, eu tô olhando, já acho que ele está piscando mais e nem
311		tá.hh
312	Carolina	é:: pergunta se isso está acontecendo em casa:: ouve mais. é:::
313		porque tem a mudança que é clara do Jardim I pro <i>Kids I</i>
314	Fabiana	entendi::: muito
315	Carolina	então tá. eu vou conversando com o Terry sobre o João. hoje em dia,
316		desde que eu entrei na escola, as indicações de terapia vêm de mim,
317		mas eu confio plenamente nos coordenadores pra repassarem uma
318		indicação ( ). obrigada, então, Fabiana.
319	Fabiana	a gente tem que falar depois também sobre a Maria Alice
320	Carolina	é:: vamos marcar logo?

**ANEXO A.2****Representações gráficas do aluno João durante conversa comigo em 6/3/2013**

## ANEXO B

## Transcrição completa da reunião de trabalho com Luiza sobre Pedro

Momento da construção dos dados: durante reunião de trabalho antes das Dinâmicas Exploratórias

Tempo total de gravação: 16'51''

Data: 30 de abril de 2014

1	Luiza	então:: eu começo falando sobre o Pedro, né? o que que eu estou observando nele e como ele tá se comportando. o Pedro:: é uma criança muito:: interessante porque ele tem muita capacidade acadêmica principalmente de se expressar oralmente:::
2		
3		
4		
5	Carolina	uhum
6	Luiza	né? e é uma criança rápida que faz <i>link</i> , e ele tem uma perspicácia. eu uso esse adjetivo porque ele é perspicaz. ele tem grandes sacações, ele entende bem, de-de-das matérias acadêmicas, mas também MUITO das relações humanas
7		
8		
9		
10	Carolina	aham
11	Luiza	ele também tem esse entendimento (pausa) e aí é interessante porque apesar dele se expressar muito bem, né::: ele tem uma escrita um pouco imatura, tem aqueles problemas na hora de escrever, de colocar o que a gente tá falando:: de focar. porque ele se expressa bem oralmente, ele tá sempre entendendo tudo, mas na hora de: “escreve a data, bota o <i>learning objective</i> , começa a atividade”, volta e meia a atividade não tá completa, ou ele fez muito pouco. então, assim, apesar dele ter essa:: ser forte academicamente, ele::: muitas vezes ele não faz no potencial dele porque não consegue colocar no papel, realmente se colocar na escrita, é muito mais oral. além disso, o que é engraçado:: Carol, é que muitas vezes ele fala muito baixo assim ((imita o tom de voz do aluno)), como se pro adulto não ouvir::: [ou porque ele tá fazendo alguma coisa
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25	Carolina	[o que exatamente? você lembra de algum exemplo?
26		
27	Luiza	então, uma mãe me falou, que foi a mãe do Bento, lembra? que ele fala muito baixo
28		
29	Carolina	sei
30	Luiza	e aí realmente eu comecei a perceber que realmente ele fala baixo, às vezes até na hora de apresentar um trabalho ele fala baixo. é alguma coisa pra gente pensar, Carol:: eu não entendo por quê:::
31		
32		



33	Carolina	aqui ele falou bem baixo, lembra? <sup>68</sup>
34	Luiza	VOCÊ LEMBRA? eu ia <u>falar</u> sobre isso
35	Carolina	eu não ouvia::
36	Luiza	ele fala bem baixo, quase como “eu não tô agora a fim de falar e eu vou falar mais baixo”
37		
38	Carolina	you acha que é atitude ou uma timidez?
39	Luiza	eu acho que tem várias coisas. eu acho que às vezes é “eu não estou a fim de::” como eu falei: “não tô afim de me expressar, não tô me sentindo tão confortável, não tô me sentindo:: é::: seguro”, ou às vezes pra realmente estar fazendo alguma coisa que não é tão legal pra um amigo, entendeu? que é quando ele tá fazendo aquelas implicâncias dele. de falar coisas muito perspicazes como: “seu pai não é dono dessas filiais todas” lembra que ele falou isso pro Bento? que foi uma das coisas que a mãe falou pra mim
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47	Carolina	não me lembrava
48	Luiza	não tem problema. e ele tava implicando com o Bento no meio da aula falando isso:::
49		
50	Carolina	tá ainda?
51	Luiza	não, não mais. tô te falando exemplos de coisas só pra você entender. ele fala baixo::: e, assim, eu não sei o que ele tá falando ali, né? mas o que eu percebo é: tem atividade em grupo e as crianças não querem ficar com ele, mas muito pela atitude dele, ele fica sentado, porque ele quer que eles venham até ele. então eu falo: “dá volta, <i>move around, find your group</i> ”. e ele fica esperando. e aí ninguém vem. porque ele também tem um pouco de::: assim::: ele um pouco que repele as crianças, sabe? pe-pe-pela forma como ele se comporta ou as coisas que ele fala, que podem ser um pouco às vezes::: é que a palavra falta::: tem um pouco às vezes::: de maldade
52		
53		
54		
55		
56		
57		
58		
59		
60		
61	Carolina	me dá um exemplo, quando você fala “ah agora vamos juntar os grupos” ele fica esperando
62		
63	Luiza	ontem aconteceu isso: eu falei “formem os grupos e eu quero que vocês escolham”, porque eu quero que eles façam as escolhas deles. então eu sempre tô mandando, falando:: e aí ele fica <u>sentadinho</u> , Carolina, assim ((imita o gesto da criança, parada)). eu falei pra se eles se mexerem e acharem os grupos= também é uma forma dele se defender::: eu entendo um po[uco isso
64		
65		
66		
67		
68		
69	Carolina	[isso, esperando. “aí vão me escolher, eu não me exponho”
70		

<sup>68</sup> Luiza refere-se a uma reunião entre ela, a professora e os dois meninos, para mediar um conflito entre Pedro e Bento. A intervenção de mediação foi sugerida por Luiza e apoiada pela professora. Pedro pareceu bem inibido e falou muito baixo durante a reunião. Ambos foram ouvidos e colocaram suas dificuldades frente a outro, com apoio das duas educadoras ali presentes.

71	Luiza	eu entendo muito isso, mas, assim, ele também TEM que às vezes
72		fazer::: é o que eu falava antigamente pra aquele meu aluno do ano
73		passado: “se você quer ser amado você também tem que amar, é
74		uma reciprocidade”. tem que haver uma reciprocidade= eu não vejo
75		ele tão aberto assim a outras amizades. ele fica muito nas mesmas
76		crianças que são as que ele <u>gosta</u> ou que ele vê grandes qualidades, e
77		não se abre pra outras. e às vezes essas outras crianças, ele tá ali ó
78		((imita o aluno, fazendo gesto como se estivesse contando um
79		segredo pra outra pessoa)), fazendo um comentário que-que-que-que
80		tem um pouco, assim:: porque a palavra não é maldade::: é aquela
81		coisa assim um pouco::: que não é legal de se falar. porque ele já
82		sabe, por causa dessa perspicácia, ele já sabe que não deve falar, que
83		não deve dar uma risada, às vezes. por exemplo, hoje foi uma risada,
84		que é uma risada às vezes que não é legal, não cai bem naquele
85		momento, sabe? mas ele riu porque a criança, que é uma criança que
86		ele já não é tão fã, mas hoje ela foi super espontânea na hora que a
87		gente tava fazendo uma filmagem e ele deu uma risada, do tipo “que
88		coisa mais bobinha” e:: não é legal
89	Carolina	é muito crítico, né?
90	Luiza	<u>ai, é essa a palavra!</u> ele é muito crítico. e:: eu vejo isso muito dessa
91		MÃE também. >olha, Carolina, quando a mãe falou comigo:::< e eu
92		espero que ela solte alguma na sexta, porque aí você vai ver, porque
93		ela já soltou umas duas frases
94	Carolina	eu conheço a mãe
95	Luiza	que também é crítica:::
96	Carolina	mas você percebe que os dois trazem muito exemplo de fora pra
97		poderem pensar em si próprios?=-
98	Luiza	=uhum
99	Carolina	aponta o erro do de fora, critica, é o outro, é o pai que não tem as
100		filiais, aí vem o pai, né? a questão do pai ainda está presente aí, bem
101		presente [pra ele
102	Luiza	[uhum, muito
103	Carolina	e a mãe traz essa coisa, o pai do amigo não é presente, mas o seu
104		morreu, quer dizer, comparando com o de fora, não é “o que que
105		VOCÊ tá sentindo, o que que VOCÊ tá sofrendo”. é uma comparação
106	Luiza	exatamente
107	Carolina	interessante. essa crítica vem de uma comparação aí
108	Luiza	é::
109	Carolina	a gente tem que conseguir sensibilizá-lo para ele se comparar com ele
110		mesmo, não com o outro
111	Luiza	é:: exa-tamente. você pegou o fio, é isso daí mesmo. então, assim, eu
112		vejo:: porque eu sou muito justa e eu falo mesmo. “olha, gente, vocês
113		podem sempre falar que eu não tô sendo justa”, porque às vezes a
114		gente não percebe, né, Luiza? no meio da aula, então eles podem
115		virar pra mim e falar: “aquele <i>warning</i> não foi justo”. e o Pedro, volta
116		e meia ele-ele fala que não foi justo, e eu sempre ouço, porque eu
117		quero que ele entenda que se ele achar que não foi, eu vou ouvi-lo e
118		tudo mais. e realmente:: até agora ele pontuou bem, MAS, ele às
119		vezes tem umas mentirinhas, sabe assim:: peq-são pequenas, de
120		criança. foi a de ontem, que foi, eu dei um <i>first warning</i> , e aí no
121	Luiza	<i>second warning</i> eu tiro um minuto do <i>golden time</i> deles, e ele falou

122		que não era o <i>second warning</i> , e aí depois um aluno meu veio e disse:
123		olha, Miss, só pra te avisar que era sim o <i>second warning</i> do Pedro. aí
124		eu: “você não devia estar <i>telling on</i> <sup>69</sup> <i>your friend</i> ” – que eu não gosto
125		que eles façam <i>gossip</i> , mas eu agradeci. só pra eu ficar atenta, que
126		realmente eu não tava errada. então eu virei: “olha, Pedro, eu confio
127		em você. tudo que você me fala eu vou-eu vou acreditar. então você
128		tem cer-te-za que não foi o <i>second warning</i> ?”
129	Carolina	você chegou a duvidar de você mesma, ou você sabia que já tinha
130		dado um <i>warning</i> ?
131	Luiza	não. eu achei que eu tava errada mesmo, porque, assim, o <i>warning</i> é
132		durante uma tarde inteira, e vai que eu não dei, né?
133	Carolina	exatamente
134	Luiza	e eu ouço eles, porque vai que eu realmente não dei, né? e assim:::
135		não tem problema se realmente eu esquecer. eu não fico assim
136		chateada que eu errei, eu falo “ <i>I’m sorry</i> ” . e ele falou “não, não foi o
137		<i>second</i> ”. eu tava em dúvida. e quando o outro veio falar, ele falou em
138		segredo pra ninguém ouvir, querendo dizer: “não tô falando mal dele
139		ou nada, é só pra você saber, Miss”. e assim::: teve outros momentos,
140		hoje ele achou que foi injusto o <i>warning</i> que eu dei, e assim, <u>não foi</u>
141		injusto, sabe? e eu quero cativá-lo. eu tô num começo que eu quero
142		cativá-lo. a mãe sempre reporta que ele gosta muito de mim. é:: eu
143		<u>boto</u> limites pra ele e eu fico sempre mostrando pra ele que é igual
144		pra ele, é igual pra TODO MUNDO, porque ele vai fazer <u>exatamente</u>
145		isso, por isso que eu falei que você <u>pegou o fio</u> : ele compara. assim, o
146		meu <i>behaviour management</i> é igual. eu sinto que ele precisa de
147		carinho, eu sinto que ele precisa de atenção, então volta e meia eu
148		falo se ele quer um abraço. e ele faz assim “ok”. porque ele vem às
149		vezes pra mim “ <i>may I go to the sick bay</i> ?” volta e meia, aí eu
150		falo: “você quer um abraço ao invés disso?”. e ele fala “não, eu quero
151		ir porque eu tô com dor”, às vezes ele não quer, mas volta e meia eu
152		falo até que o abraço é pra mim
153	Carolina	e ele aceita o abraço?
154	Luiza	aceita! aham. ele faz assim, olha: ((imita o gesto do aluno, pendendo
155		a cabeça pro lado e dando de ombros)), ele faz com os <i>shoulders</i> ,
156		assim: “ok”. ele não me abraça, mas ele aceita o meu abraço, sabe? e
157		fica ali assim, aí eu solto, aí ele vai. eu sinto que ele quer muito esse
158		reconhecimento, entendeu? e como a gente tá ainda no começo do
159		ano, Carol, eu tô dando pra ele o reconhecimento de que ele tem voz,
160		de que eu confio nele, de que ele-ele tá num terreno seguro. até
161		porque o que ele passou, sabe? e ele tem::: aquele negócio dele
162		chorar, que no começo do ano ele chorava muito, ele não tá mais
163		chorando, sabe? assim, por qualquer coisa, porque ele vê que vai ser
164		justo:: o que vai acontecer. mas eu sinto ainda uma certa, tem um
165		pouco de, ele é um pouco arisco às vezes, sabe? porque ele é muito
166		inteligente, e é como se ainda não tá totalmente 100% confortável e
167		seguro e feliz. mas a gente tá trabalhando pra chegar lá. assim, eu tô
168		trabalhando com ele pra chegar lá
169	Carolina	o que eu percebo do Pedro, é::: pelas observações que eu já fiz, pelas
170	Carolina	conversas que eu já tive com a mãe::: eu quis te ouvir primeiro, né? é

<sup>69</sup> A expressão *to tell on* significa delatar.

171		uma criança bem rígida. é um menino, né? ele é inteligente,
172		perspicaz, traços que você reparou. mas é um criança rígida e uma
173		criança que está sempre se defendendo=
174	Luiza	=na defensiva
175	Carolina	é difícil pra ele falar “eu quero um abraço, <i>Miss</i> ”, como outros devem
176		chegar pra você, pedem beijo, pedem abraço, ou abraçam e beijam
177		espontaneamente. ele não faria isso
178	Luiza	uhum
179	Carolina	ele fica ali como você falou: esperando. esperando o grupo vir até ele
180	Luiza	esperando
181	Carolina	esperando o profes-você que fala: “ah, eu preciso de um abraço
182		hoje”. porque, se ele não quisesse, ele falava: “não, obrigado, que
183		bobeira é essa de abraço, não quero não”
184	Luiza	sim
185	Carolina	mas, quando ele faz assim, <i>shrugs</i> ((faz o gesto)), é porque ele quer,
186		mas não quer falar que quer
187	Luiza	isso. exatamente
188	Carolina	então tem aí:: essa crítica -foi meu ponto ano passado- essa
189		inflexibilidade, pode ser um reflexo dessa criação dele, da mãe, mas
190		também é muito assim: ele é tão crítico com os outros quanto ele é
191		com ele mesmo
192	Luiza	aham
193	Carolina	então:: ele não assume que tá precisando de carinho, que tá:: eu
194		acho que essa fala baixa em alguns momentos é por uma dificuldade
195		de se expressar mesmo, de expressar o sentimento, o que vem de
196		mais genuíno, de sentimento. em outros momentos não. eu acho que
197		você pode dividir aí. você melhor que eu vai conseguir definir é::
198		estes momentos dessa fala baixa
199	Luiza	sim:: porque a gente sabe, ali na sala
200	Carolina	mas aqui na minha sala, eu vi que ele tava com dificuldade de se
201		expressar. o Bento tirou de letra, por exemplo. chegou, falou “é isso,
202		é aquilo”
203	Luiza	é::
204	Carolina	ele pra falar, foi um sofrimento, eu vi que ele olhava pro chão, depois
205		ele ficava na cadeira se mexendo=
206	Luiza	=uhum, uhum
207	Carolina	uma ansiedade mesmo, não é fácil pra ele falar de si, né?
208	Luiza	sim
209	Carolina	isso que eu falei, comparar com si mesmo. é mais fácil puxar pro
210		outro, aí fica mais fácil. por isso que eu acho que a terapia pra ele vai
211		ser bacana. você tem notícia disso?
212	Luiza	uhum. isso era um ponto até que eu queria falar, se você vai falar
213		com a mãe de que seria interessante (hhh)
214	Carolina	novamente? <sup>70</sup> vou
215	Luiza	é:: novamente:: por favor, novamente. porque ela fala que o Pedro
216		não quer a terapia e tudo, né?
217	Carolina	é::: mas pode ser:::
218	Luiza	é:: ela tentou, aparentemente, uma vez, e ele nunca mais voltou.

<sup>70</sup> Luiza usa o termo *novamente* referindo-se à indicação de terapia feita no ano anterior.

219		porque ela falou que foi, mas só uma vez. aí sexta a gente pode confirmar isso
220		
221	Carolina	vamos. vamos falar disso
222	Luiza	então que bom que a gente pôde falar antes da reunião <sup>71</sup>
223	Carolina	rapidinho, e a relação com o Bento como estão as coisas?
224	Luiza	é:: em relação ao Bento as coisas estão melhores. eles estão bem mais tranquilos, assim:: nada <i>pops out</i> na minha visão. nenhum dos dois veio se queixar um do outro, e também nem <i>compliment</i> . não tiveram <i>compliment</i> nem <i>warning for anything</i> <sup>72</sup> e é isso. a meu ver em sala de aula tá tudo bem. e eu mudei o Bento de mesa não por causa do Pedro, mas por causa do acadêmico. mas estavam super bem na mesma mesa. eu mudei anteontem, na sexta passada. a gente voltou desse feriadão, eu mudei, mas não pela amizade. porque eles estão bem aparentemente
225		
226		
227		
228		
229		
230		
231		
232		
233	Carolina	então, depois que a gente teve aquela reunião, acho que as coisas foram se dissolvendo
234		
235	Luiza	sim, sim
236	Carolina	é, vamos observar, né?
237	Luiza	vamos observar. agora tá tudo bem. hoje tá tudo bem
238	Carolina	vamos continuar pensando e vamos ver o que a mãe traz né?
239	Luiza	vamos ver o que ela traz
240	Carolina	tá?
241	Luiza	tá bom
242	Carolina	obrigada

<sup>71</sup> A professora refere-se a uma reunião que ocorreria na sexta feira seguinte entre Luiza, Carolina e a mãe de Pedro.

<sup>72</sup> A expressão *nem compliment, nem warning for anything* pode ser traduzida por nem elogio, nem repreensão por nada.

## ANEXO B.1

Slides de Power Point exibidos nas Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma do aluno focal Pedro

Figura 1

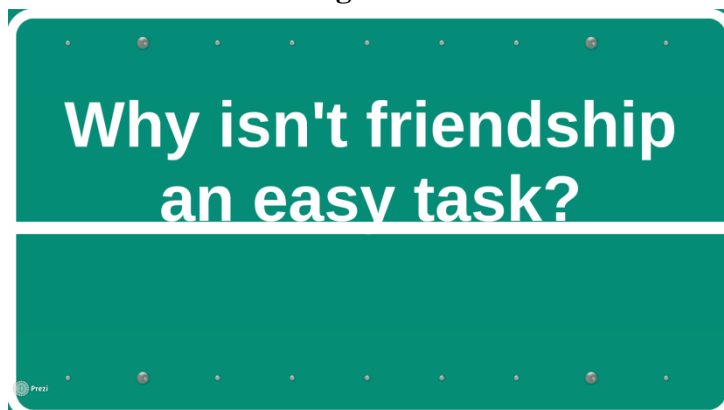


Figura 2

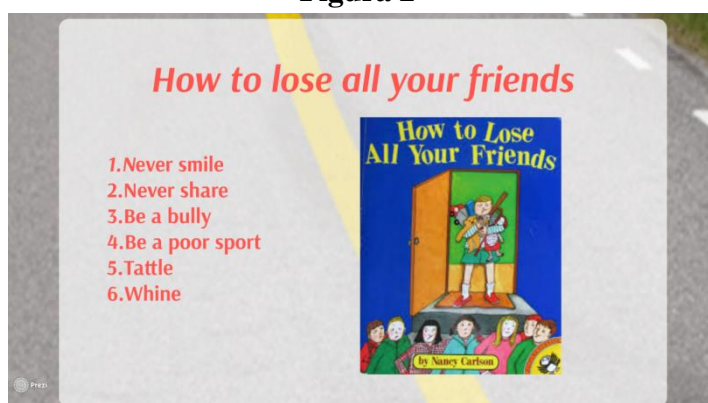
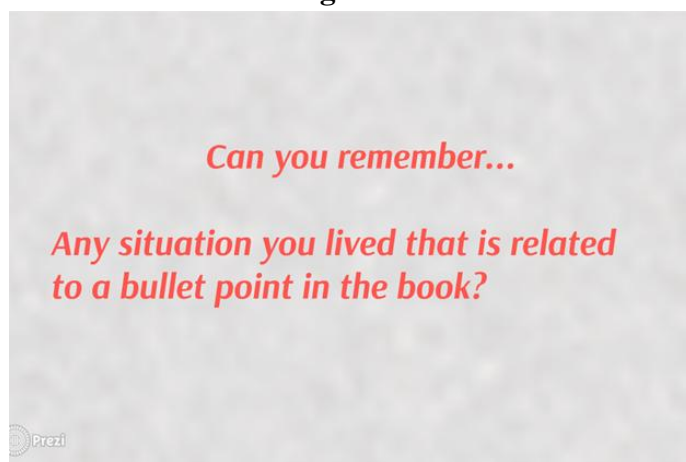
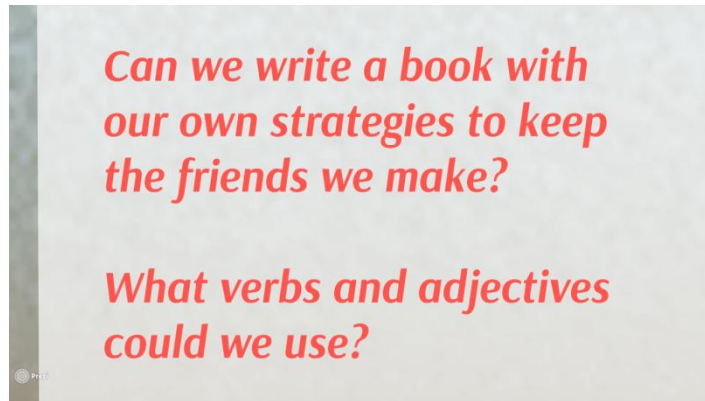


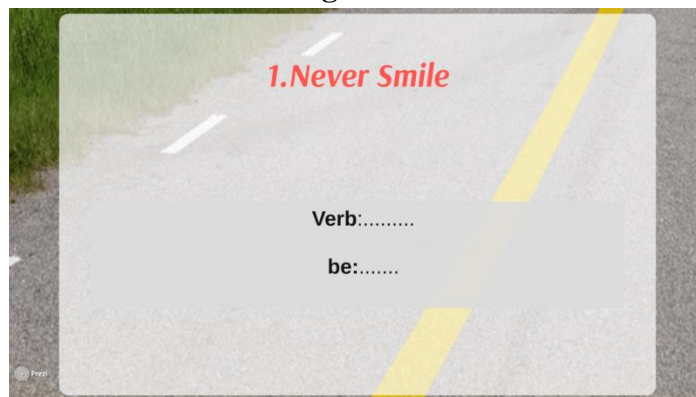
Figura 3



**Figura 4**



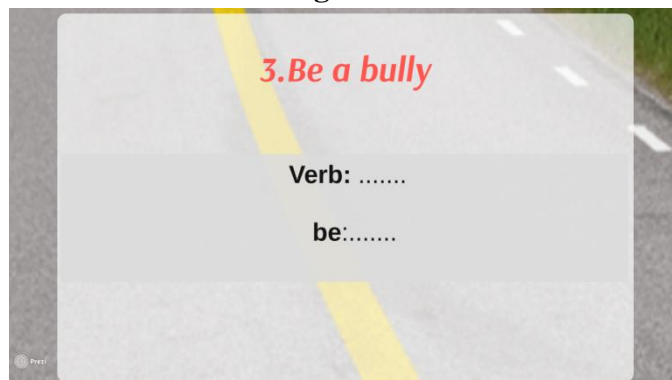
**Figura 5**

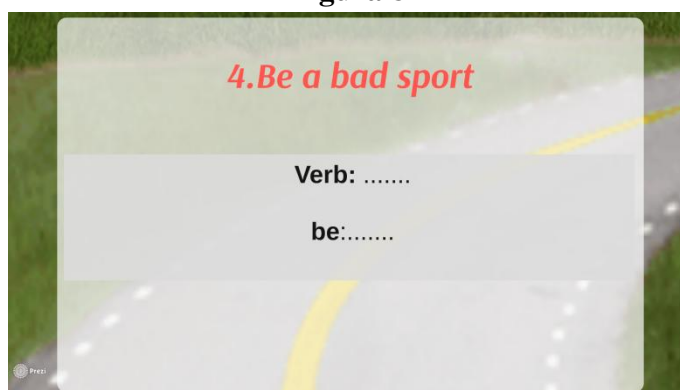
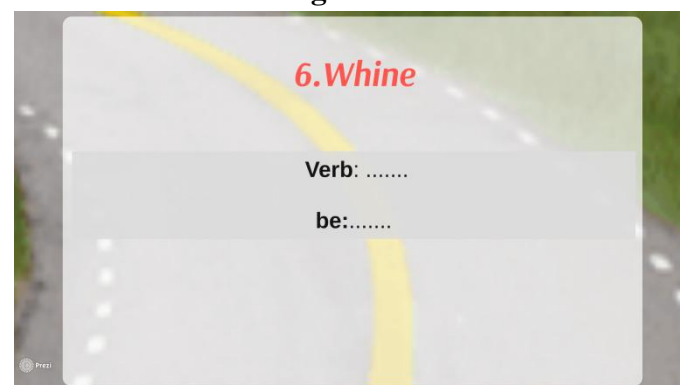


**Figura 6**



**Figura 7**



**Figura 8****Figura 9****Figura 10**



## ANEXO B.2

### Notas de campo completas referentes às observações e Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma do aluno Pedro

#### Anotações de observação não participativa em sala de aula – 04/8/2014

Observo uma aula de matemática, em que os alunos estudam e calculam as medidas das jaulas de um zoológico e devem ter para comportar alguns animais. Todos parecem interessados e participam animadamente quando Luiza faz alguma pergunta. Pedro parece inquieto. Pede para beber água, ao que Luiza responde que ainda não é sua vez. Pedro insiste entrando em um breve embate verbal com a professora. Após alguns minutos, consegue se engajar na atividade. Quando algum colega grita uma resposta incorreta e esta é corrigida pela professora, Pedro faz comentários críticos. Este tipo de comportamento ocorre algumas vezes ao longo da aula. A inflexibilidade de Pedro parece levá-lo ao caminho de uma crítica demasiado dura consigo mesmo e com os colegas, deixando pouco espaço para a leveza, os elogios, o prazer com suas tarefas e com as relações que desenvolve na escola (tanto com seus pares quanto com a equipe escolar).

#### Anotações – DE – 13/8/2014 – Sessão 1

Após algumas reuniões com a professora Luiza de Abril a Agosto, o tema sugerido pela professora para a dinâmica a ser realizada na turma de Pedro foi “amizade”. Luiza e eu tentamos ao longo das reuniões de trabalho entender mais sobre a questão de Pedro, buscando juntas formas de ajudá-lo a experienciar outros significantes como “partilhar” e “aceitar” (o seu erro, a sua imperfeição, a diferença do colega e a atividade pedida pela professora) e não ancorando-se no significante “injustiça”.

Escolhemos o livro *How to lose all your friends* (Carlson, 1997) como *trigger* da dinâmica. Planejo uma atividade de *warm up*. A turma tem 20 alunos. A frase “*How to lose your friends*” tem 20 letras. Divido a frase em letras isoladas e colo cada letra em um cartão. Fica acordado que a dinâmica e o *warm up* transcorrerão em inglês.

Chego à sala e Luiza me apresenta aos alunos. Alguns já me conhecem de intervenções anteriores. Digo que o tema da atividade de hoje será surpresa, e que eles terão de descobrir seguindo algumas pistas. Ofereço cartões com as letras, um para cada, e a professora os ajuda a prendê-los nas camisetas com um clip. A tarefa dos alunos é seguir algumas pistas e formar o título do livro surpresa trazido por mim, à medida que combinam as letras

posicionando-se um ao lado do outro. Todos os alunos se mostram entusiasmados, com exceção de Pedro.

Começo a dar as pistas e os alunos vão se posicionando na frente da sala, formando a frase. Pedro continua sentado e percebemos que só falta uma letra para que a frase se complete, a dele. Pedro diz a Luiza que não tem cartão. Esta olha para o chão e percebe seu cartão jogado embaixo da mesa. Peço para que Pedro se junte aos amigos completando a frase, mas ele se recusa, continuando sentado. Todos os outros veem a frase formada com o título do livro e conseguem adivinhar sobre o que discutiremos hoje. Antes de iniciar a exibição dos slides e iniciar de fato a reflexão sobre o tema amizade, Pedro desafia a professora e insiste em levantar, andar pela sala e pedir para beber água, chamando novamente a atenção para si.

Os alunos formam o título do livro e logo inferem que o tema da discussão de hoje é amizade. Começo contando uma curta história, sobre minha ida à livraria e como me deparei com este livro de título estranho e intrigante. “Se ao que tudo indica, todos gostamos de ter amigos, por que existe um livro falando sobre como devemos agir para perdê-los?” Marina logo levanta a mão “porque o livro deve falar são coisas que devemos evitar fazer para não perdermos nossos amigos”. “Ah, então há alguns comportamentos que afastam os amigos?” Provoco. Todos concordam.

Explico que vou apresentar alguns slides do livro, mas ao invés de apenas lermos a história, precisarei da ajuda de todos, trazendo exemplos de situações ocorridas com eles. Desta forma, leremos a história ao mesmo tempo que falaremos de forma honesta sobre exemplos próprios, inclusive eu e a professora Luiza. O livro usa de ironia de forma muito lúdica e sugere seis táticas para que consigamos perder nossos amigos: “1. Seja mal-humorado, ranzinza; 2. Nunca compartilhe; 3. Seja um *bully*; 4. Não tenha espírito esportivo ou seja um mau perdedor; 5. Dedure os amigos, fofoque; 6. Reclame de tudo”. A professora Luiza e eu vamos explorando os slides passo a passo, convidando à participação dos alunos com perguntas abertas.

A maioria dos alunos se coloca trazendo exemplos próprios. A respeito do tema espírito esportivo, Rodrigo lembra que não gosta de perder competições de surf, mas que recentemente ganhou e cumprimentou seu oponente. Marina confessa que tem muita dificuldade em dividir um brinquedo novo. Faz também uma livre associação a respeito do tema espírito esportivo, lembrando que alguns colegas competem muito e não gostam de tirar uma nota inferior à do colega, comparando notas, escondendo-as ou mentem a fim de não expor suas notas consideradas insatisfatórias. Maria aponta que uma solução para o *bullying* seria excluir o colega provocador. Luiza intervém neste momento perguntando se há

outras sugestões além da exclusão. Marina e Léo apontam que é importante se expressar quando o colega te tratar mal e que, para ser um bom amigo, devemos tratar os outros da forma como gostaríamos de ser tratados, falar o que gostaríamos de ouvir. Beatriz diz que geralmente evita dedurar ou fazer fofoca dos colegas, preferindo falar diretamente com o mesmo para oferecer algum conselho. Tito relata alguns desentendimentos com o irmão, relatando reclamar muito internamente quando o irmão o irrita enquanto tenta ignorá-lo. Marina pega o gancho do tema reclamação e diz que se percebe reclamando demais, como se nunca estivesse satisfeita.

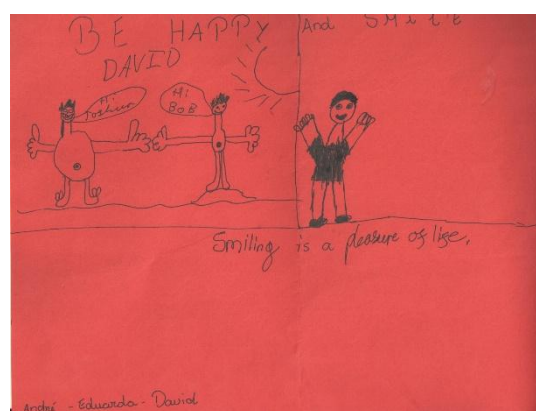
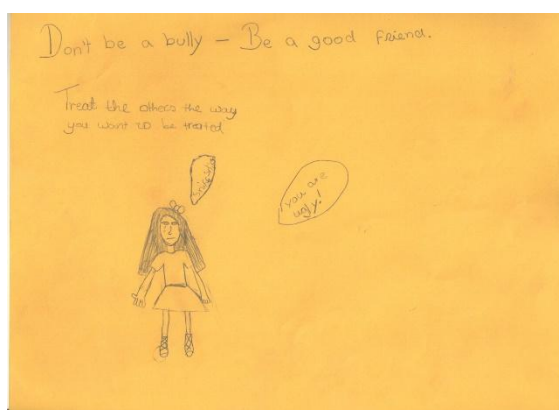
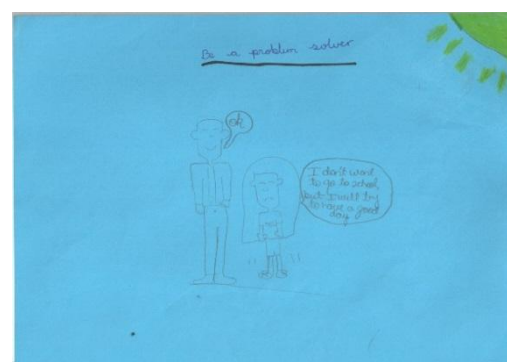
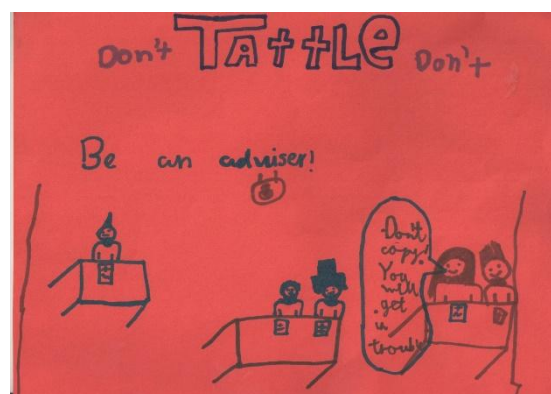
Acerca do tema espírito esportivo, trago uma situação vivida por mim recentemente, na qual, ao perder um jogo com amigos, me percebi chateada. No entanto, logo me dei conta de que a diversão propiciada pela brincadeira havia sido mais importante de que o resultado e que eu tenho algumas habilidades que me fazem ganhar certos jogos, e algumas dificuldades que me impedem de ganhar outros, e aceitar estes limites pode me possibilitar aproveitar mais o jogo e a companhia dos amigos. A discussão foi rica e ultrapassou o tempo previsto. Luiza e eu sugerimos continuar a discussão numa próxima sessão. Pedro recusa-se a participar no início da atividade, insistindo em não se sentar na roda junto aos demais. À medida que percebe que todos os colegas estão falando livremente e que ele não será colocado na berlinda, senta-se na roda e consegue ouvir as contribuições dos colegas com atenção.

### **Anotações – DE – 1/9/2014 – Sessão 2**

Nesta 2ª sessão, convido os alunos a retomarem a discussão iniciada e fazerem uma representação gráfica de cada uma das seis assertivas. Eu e a professora sugerimos que pudéssemos pensar juntos num livro chamado *Why is it important for us to keep our friends?*, no qual eles criaram assertivas diferentes das assertivas do livro. Os alunos foram convidados a trabalhar em grupos e cada grupo escolhia uma frase reelaborando a frase do livro *How to lose all your friends* com suas próprias sugestões e estratégias sobre conquistar e manter amigos.

## ANEXO B.3

## Representações gráficas dos alunos durante as Dinâmicas Exploratórias em 1/9/2014



**Legendas dos desenhos:** *Be a good sport and show sportsmanship; Don't tattle, be an advisor, Be generous and share; Be a problem solver; Don't be a bully, be a good friend, Be happy and smile*

## ANEXO B.4

### Reunião sobre aluno focal Pedro, 11 anos, 4º ano

Momento da construção dos dados: reunião após as Dinâmicas Exploratórias

Tempo total de gravação: 36'49

Data: 23 de março de 2015

1	Carolina	então, Luiza, queria saber como foi trabalhar o ano passado, né? com o caso do Pedro em parceria com o Setor de Psicologia, se:: isso te ajudou a olhar pro sintoma do Pedro de outra forma, se te ajudou com os outros alunos, e também como foi repensar a sua prática como professora:: é::: >junto comigo<
2		
3		
4		
5		
6	Luiza	tá. é::: foi essencial a ajuda de uma psicóloga, né? no momento em que eu comecei a::: a falhar. hhhh. é eu si- eu realmente, eu admito que eu errei::: ah::: com::: algumas atitudes que eu tive:: sinceramente. e::: foi muito importante ter uma pessoa do meu lado, me dando o apoio de: “tá, você talvez não tenha feito isso certo, como é que você pode fazer?” por que às vezes você fica numa encruzilhada em que você não tem mais::: você não sabe mais o que fazer. então tendo um-um-um outro olhar de um profissional que quer o seu bem e quer o bem da criança; quer tanto o bem do-do-do professor, do educador, quanto o do aluno, é fundamental, porque te dá a chance de sair dessa encruzilhada. então você como psicóloga escolar foi muito importante pra ver o que tava acontecendo na minha prática, nunca::: apontando “você está errada, mas:: o que que você pode fazer diferente”. e eu aos poucos pude encontrar caminhos e práticas que me ajudaram a melhorar meu relacionamento. meu relacionamento com o Pedro foi lá no fundo do poço. atingiu muito o meu ego, a minha:: assim como eu, que sou uma professora tão legal, uma pessoa tão boa, não consigo atingi-lo, né? não consigo fazê-lo melhorar. Mas eu também, eu fiz coisas que ele não tava pronto pra ouvir, que ele não tava pronto pra fazer. e::: ele também tava pedindo ajuda, né? ele pediu ajuda de uma lado pra mãe, pra gente::: e eu também, podendo pedir ajuda pra você, pra ver o que que eu tava fazendo ali que não tava legal:: foi muito-foi muito bom. então eu fui lá no fundo do poço com ele, né? e, no final do ano, foi extremamen-foi ainda mais crucial a sua ajuda, porque no final quando a gente se encontrava de quinze em quinze dias, foi muito::muito bom pra mim, porque::: ah, poder ficar falando mesmo e a outra pessoa ouvindo e a outra pessoa também se colocando, dando mais ideias, dando mais <i>feedback</i> assim:: pra minha sanidade mental, sabe? foi muito muito bom. então, pra mim, foi fundamental a ajuda
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		
33		
34		
35		
36		

37 38 39 40 41	Carolina	e, em relação à sua prática, você acha que::: te incomodou? você pensava muito, né? “o que que eu tô fazendo de errado, tô fazendo certo, tô num caminho::” repensar sua prática junto com outro profissional, isso foi ruim ou foi::: bom? te incomodou egoicamentehhh ou não?
42 43 44	Luiza	não. não porque voc-assim::: eu acho que a maioria dos professores tem egos muito inflados, né? até eu quero falar com você, <i>off the record</i> <sup>73</sup> [sobre a continuação do trabalho, né::
45	Carolina	[ <i>literally</i> .hhh] <sup>74</sup>
46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72	Luiza	mas, assim, entre mim e você, hh, apesar de eu ter um ego muito grande, porque eu quero dar o meu melhor, quero fazer tudo o que eu posso da melhor forma, e sou até um pouco competitiva:: um pouco não, sou bastante competitiva, mas acho que de uma forma saudável, porque eu nunca faria nada mal, pra conseguir algum status, alguma coisa assim. é do meu coração, né? eu também sou muito bondosa, mas eu tenho um ego muito forte. e toda vez que eu falo isso pro Carl ((coordenador de 5º e 6º anos)), ele diz “ <i>who doesn't have it?</i> ” <sup>75</sup> porque é muito do professor, tem um lado muito artista, muito::: então só não me machucava porque eu também tenho um lado que eu já te falei, que é espiritual, que eu quero melhorar a minha pessoa. então, pra melhorar a gente tem que olhar pras coisas, como a Psicologia também vê. A gente tem que <i>acknowledge the problem</i> <sup>76</sup> , a gente tem que reconhecer. E eu reconheço meu ego. É difícil ser amiga do ego, né? Mas eu não quero:: que ele seja meu inimigo, eu quero que ele seja algo que ande lado a lado comigo. quero usar ele pra ter força e não pra coisas ruins. Então, assim, eu me abria pra você. eu nunca fingi nada pra você. Eu sempre me expus porque eu queria na verdade ajudar, PRA ajudar meu aluno. Se eu não me expor, se eu ficar só na defensiva, colocando só as coisas maravilhosas que eu sou, tem alguma coisa errada. Eu colocar que:::, eu expus ele várias vezes, eu falei coisas que ele não::: foi quando você falou: “você tá botando a carroça na frente dos bois”. Quando ele ia pro banheiro, e aí eu achava que ele não tava passando mal e ele PASSAVA mal. Eu perguntava se era alguma coisa no coração dele, se ele tava sentindo alguma coisa emocionalmente, ele não tava preparado pra nada DAQUILO
73	Carolina	uhum
74 75 76 77	Luiza	e você, e você colocou muita luz ali, então, assim, eu não tenho problemas de botar luz no meu problema, porque colocar luz no problema é um PASSO pra você::: se ajudar, pra você ir pra frente, né? ir pra traz, pra depois ir pra frente
78 79 80	Carolina	você acha que você entendeu mais um pouco a questão do Pedro? não que você tenha uma conclusão definitiva::: te ajudou a entender?
81	Luiza	não tenho uma conclusão definitiva, mas o Pedro me ajuda esse ano,

<sup>73</sup> O termo *off the record* pode ser traduzido por em particular.

<sup>74</sup> O termo *literaly* pode ser traduzido por literalmente. Fiz uma brincadeira, pois a reunião estava sendo gravada, portanto, sugeri que a professora me falasse, fora da gravação, o que gostaria.

<sup>75</sup> A expressão *who doesn't have it* pode ser traduzida por e quem não o tem?

<sup>76</sup> A expressão *acknowledge the problem* pode ser traduzida por entender o problema, ter consciência sobre o mesmo.

82		porque eu falar agora com uma criança na frente de todo mundo é muito difícil. É sempre num cantinho, muito baixinho, como ele precisava que eu sempre falasse com ele num-num-num-num-num-num-tête-à-tête, aquela coisa baixinha ali, respeitando a privacidade dele. porque ele é muito crítico, né?
83		
84		
85		
86		
87	Carolina	uhum
88	Luiza	como muitos de nós, como eu também, e:::.....
89	Carolina	essa coisa da exposição, você acha que::: você tomou pra você?
90	Luiza	é tomei muito. Eu fiz semana passado alguma coisa assim, que eu expus uma criança, uma figura, uma criança muito legal. Aí eu: “caramba”. Aí o Pedro veio na minha cabeça e eu falei: “não posso repetir isso de jeito nenhum” mas também foi muito engraçado, porque eu também tô consciente né, Carol? eu não tô brincando nessa vida
91		
92		
93		
94		
95		
96	Carolina	uhum
97	Luiza	eu tenho muita consciência da minha missão enquanto professora, da minha missão como pessoa. o que é difícil pra mim é: “poxa, eu amo ele, porque não tá dando certo?” eu tive que ver que minha prática, o que eu tava fazendo com ele não tava certo. Assim, não tava coerente com o que ele precisava, não tava andando lado a lado. Não sei se a palavra é essa. não tava::: funcionando. então, se você fica sozinha, é muito difícil você ver
98		
99		
100		
101		
102		
103		
104	Carolina	uhum
105	Luiza	eu não estava sozinha, eu tive você. Então, isso me ajudou muito a repensar o que poderia ser feito
106		
107	Carolina	mas, por exemplo, a gente trabalhou nas reuniões pensando juntas. mas também outras pessoas não entraram aí pra ajudar a gente a entender o sintoma? por exemplo, quando a gente chamou a Martha <sup>77</sup> ((psicopedagoga)), quando a gente chama a mãe, quando a gente depois repensa essas falas todas:: esse trabalho aí, que na verdade não foi só meu.
108		
109		
110		
111		
112		
113	Luiza	não, claro que não::
114	Carolina	o que você acha da inclusão dessas pessoas, da família, do profissional de fora, você acha que ajudou ou deu mais informação pra atralhar, pra confundir? >pode ser sincera<
115		
116		
117	Luiza	(0.3) não, é claro que ajudou. a fala da Martha, muito verdadeira, muito transparente, várias vezes cômica, né? eu achei ela muito engraçada. mas quando a gente se encontrou como Paul ((diretor da escola)), com todos os coordenadores, eu fiquei muito triste, nossa! aí eu fui muito no fundo. eu por um lado fiquei até feliz que eles não entendiam Português, né? porque, caraca::: eu me senti muito::: pa pa pa pa pa ((imitando barulhos de tiros em sua direção))
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124	Carolina	ela tava em minoria ali, né?
125	Luiza	tava, claro. mas ali eu fiquei meio::: atingiu o ego. eu fiquei tri:::ste
126	Carolina	mas por que?
127	Luiza	porque ela colocou verdades ali, de coisas que eu fiz com ele que não estavam certas, entendeu?
128		
129	Carolina	mas de uma forma ríspida, ou::?

<sup>77</sup> A psicopedagoga Martha foi chamada a uma reunião na escola onde estavam presentes os 2 coordenadores da série de Pedro, eu, Luiza, a coordenadora do Setor de Aprendizagens e o diretor da escola.

130	Luiza	(0.2) não, eu sou sensível. eu sou sensível. ela não foi ríspida, de jeito nenhum. eu sou uma pessoa sensível, né? a brincadeira na família é que a minha música é aquela: “sensível demais, eu sou um alguém que chora”:::
131		
132		
133		
134		((Luiza canta a música em tom de brincadeira))
135	Carolina	hhhhhhhhhhhhhh
136	Luiza	embora eu não chore muito aqui, eu não choro com você assim, mas eu fico emocionada-eu fiquei um pouco triste assim. é porque na verdade aquele meeting::: eu, a professora que é tão legal com as crianças, que dá tão certo, tava tendo um <i>meeting</i> sobre “esse aluno tem que sair dessa professora”
137		
138		
139		
140		
141	Carolina	ahhhh tá. entendi
142	Luiza	caramba! eu falhei mesmo, né? era toda a situação ali
143	Carolina	entendi. você se sentiu falhando. na verdade você achou que foi bom que eles não entendiam Português porque ia ficar mais ressaltado isso, esse caráter de falha?
144		
145		
146	Luiza	talvez, porque ela falou de coisas ali, né? que-que-que-que- eu fiz assim::: como eu falei: de expô-lo na frente de todos ou falar pra ele: “Pedro, você tá vomitando mesmo?” sabe? e ele vomitava:::
147		
148		
149	Carolina	é, podia ser mesmo um sintoma psicossomático
150	Luiza	foi, foi difícil. mas tá sendo muito bom. esse ano eu tô assim mais ainda carinhosa do que eu já era, e eu não falo mais com as crianças assim, é sempre num cantinho, sabe? graças ao Pedro. hoje é sempre com muito respeito à privacidade da criança, ao-ao-ao que a criança apresenta. e é claro que ajudou. eu confio que as pessoas que entraram pra nos ajudar, a Martha, o Paul, os coordenadores, né? o que eu acho mais importante nisso tudo é frisar que, quando eu estou com você, eu me sinto segura. Isso é importante, entendeu? eu sinto que eu tô bem defendida, tô::: porque eu também sou muito verdadeira com você, eu sinto que eu posso ser verdadeira. então, assim, a gente tando ali, eu sabia que você tava <i>backing me up</i> <sup>78</sup> , você não tá nunca contra mim. é imparcial. e, por mais que seja imparcial, eu sempre sinto que você TÁ querendo me ajudar, como se você tivesse do meu lado pra ajudar a fazer o melhor pra a criança. porque você me ajudando eu faço o melhor também
151		
152		
153		
154		
155		
156		
157		
158		
159		
160		
161		
162		
163		
164		
165	Carolina	pra te ajudar a entender o que seria o melhor pra criança, porque também eu não sei::: quando eu pego um aluno pra começar a tratar, eu não sei o que seria o [melhor],
166		
167		
168	Luiza	[uhummmm]
169	Carolina	e aí eu preciso da sua ajuda me relatando as situações que acontecem, e aí quando eu vou observar e a gente conversa um pouquinho::: é esse o trabalho de poder entender, pra depois poder intervir. as sessões que a gente fez de <i>PSHE</i> . eu achei interessante porque ele mesmo se destacou, né? lembra que ele não quis [participar:::
170		
171		
172		
173		
174		
175	Luiza	[você começou a falar eu já pensei nessa aula
176	Carolina	é::: ele não quis participar no início::: o que você achou dessas sessões?
177		
178	Luiza	é como-como ele é muito, sabe? eu falei sobre ele esse final de

<sup>78</sup> A expressão *to back someone up* quer dizer apoiar, dar suporte a alguém.



179	Luiza	semana com minha mãe:: por que? não lembro agora:::: ah tá!
180		porque eu quero falar sobre aquela coisa <i>off the record</i> , eu tava
181		pedindo ajuda pra família. o que a gente chegou à conclusão é que
182		essa criança:::: é claro que não fui só eu que errei, ele também é
183		uma criança muito difícil, se as coisas não são feitas sempre da
184		forma que ele quer:::: o negócio fica complicado, né? então,
185		assim, por exemplo, você pede pra todo mundo sentar no chão, ele
186		na aula de PSHE, não na que você foi, mas as minhas eram sempre
187		no chão, porque eu gosto de sentar com eles no chão::, pelo
188		menos um pouquinho, né? aí, ele não queria sentar, então, é muito
189		difícil você pede pra todo mundo sentar e uma criança te desaf-,
190	tem essa:: <i>defiant attitude</i> <sup>79</sup> . você fica:::: é muito complicado::	
191	então, assim, ele não queria participar, “mas como assim, não vai	
192	participar”, né? tipo, o que você faz? você fica fingindo que não ta	
193	vendo, e as crianças depois perguntam, né? “porque que é	
194	diferente com ele?” porque várias vezes eles perguntavam isso pra	
195	mim. porque eu sou muito consistente, nã-nã-nã, e quando ele saía	
196	de sala eles perguntavam: “Miss, com ele é sempre diferente, né?”	
197	e eu sou muito amiga dos meus alunos e eu dizia “crianças, vocês	
198	têm que me ajudar, com ele tem que ser um pouco diferente. é um	
199	pouco diferente”	
200	Carolina	aham. e isso pra você entender, foi-foi difícil? pelo visto você já
201		estava fazendo essas-essas adaptações
202	Luiza	é:: porque tem que começar a entender que ele não vai fazer o
203		trabalho na hora que você tá pedindo, sabe essas coisas:: é MUITO
204		complicado
205	Carolina	TE desestruturou um pouco como professora?
206	Luiza	claro, me desestruturou muito. e por isso que eu fui imatura na hora
207		de expô-lo e falar alguma coisa tipo “você tem certeza que você
208		precisa ir na <i>sick bay</i> (enfermaria)? você está realmente se sentindo
209		mal?” então, ele queria sair, ele queria sempre ir pra <i>sick bay</i> ou
210		qualquer coisa, porque eu também tava sempre ali no pé dele: “copia
211		a data, faz o <i>learning objective</i> , faz o exercício, por favor, meu amor,
212		copia, faça, atue! num trabalho de grupo: “seja amigo dos seus
213		amigos, por favor, meu amor, colabore” aí ele ficava reclamando
214		((reproduz os suspiros de descontentamento esboçados pelo aluno
215		em sala)).“mas por que isso?” ((Luiza falava)) e os outros alunos
216		ficavam: “Miss, o que a gente faz?” e eu também: “meu Deus, eu só
217		estou pedindo pra ele colaborar, pra ele não implicar”
218	Carolina	só pedindo pra ele seguir regras direitinho.hhh
219	Luiza	só, né? se o grupo não fazia o que ele queria, era uma COISA. porque
220		ele é muito crítico e ele acha que o que ele faz é o máximo, é o
221		melhor. a SORTE, a SORTE era que era um grupo muito legal. eu
222		adorava, eu achava o meu grupo sensacional, porque era um grupo
223		que me apoiava demais. o meu <i>bond</i> <sup>80</sup> com as crianças era muito
224		bom. ele também se sentia, às vezes, muito excluído, achava que eu
225		não gostava dele. e eu não entendia que porque ele achava que eu

<sup>79</sup> O termo *defiant attitude* pode ser traduzido por comportamento desafiador.

<sup>80</sup> O termo *bond* pode ser traduzido por vínculo.

226		não gostava dele. porque::: como que eu não vou gostar dele, só
227		porque ele é difícil. também não é o meu jeito, eu não sou assim
228	Carolina	uhum
229	Luiza	por mais que ele fosse difícil, eu nunca deixei de gostar dele, sabe?
230		eu VACILEI falando coisas pra ele e ele ia levar pra mãe, mas
231		realmente ele não tava mentindo. ele até podia mudar um pouco as
232		palavras, mas realmente eu não tava acreditando que ele tava
233		doente e tinha ir pra <i>sick bay</i> . e eu FALAVA, Carol
234	Carolina	uhum. tinha uma certa::: não sei, tô pensando aqui, né? alguma
235		inflexibilidade sua também em entender algumas coisas dele?
236	Luiza	claro. sim, por que não? sim, sim. de entender por que ele não tava
237		trabalhando como eu queria, né? por que ele não tava seguindo as
238		regras como todos os meus outros alunos? por que eu não atingia
239		ele da forma como eu atingia os outros alunos? por que ele não tava
240		melhorando:::? por que ele não queria trabalhar como os outros
241		trabalhavam? por que ele queria ficar só olhando e na hora de
242		copiar “eu não vou, porque é muito difícil”. por quê? tinha uma
243		inflexibilidade
244	Carolina	se todos os outros faziam direitinho:::
245	Luiza	por que que eu não atingia ele?
246	Luiza	tinha aí uma incompetência minha de atingi-lo, claro, uma
247	Luiza	inflexibilida[de consequente
248	Carolina	[aí você] via isso como incompetência e como falha, né?
249		você falou muito em falha “eu falhei, eu errei”
250	Luiza	sim, e aí virava um ciclo, porque quando ele falava alguma coisa eu já
251		retrucava. ele começava a copiar a data e o <i>learning objective</i> , dali a
252		pouco ele vinha: “ <i>Miss, may I go to the toilet? may I go to the sick</i>
253		<i>bay?</i> ” caramba::: sabe? como? “você tem que trabalhar agora”.
254		então ele participava da minha explicação, porque ele gosta de
255		estudar, ele gosta de entender as coisas, mas, na hora de fazer, ele
256		queria ir pra <i>sick bay</i> , ele queria ir pra não sei aonde
257	Carolina	você acha que você:: ficava mexida com aquilo?
258	Luiza	claro que eu ficava mexida, com certeza
259	Carolina	uhum
260	Luiza	com certeza
261	Carolina	e hoje, o que você tira disso?
262	Luiza	então, eu tava pensando nisso hoje:: porque, por exemplo, a gente já
263		tem outros dois alunos que estão com você no seu <i>register</i> , e tem
264		uma que sai bastante, né?
265	Carolina	sai o que, de sala?
266	Luiza	é. porque aqui no 3º ano, a criança vai a hora que ela quiser no
267		banheiro e ela bebe água a hora que ela quiser
268	Carolina	e no 4º ano não era assim?
269	Luiza	não, eu tive que tirar isso, porque eles ficavam indo direto. aqui não
270		é assim, e tá funcionando. porque eles têm que ter muita
271		responsabilidade, muita maturidade de não ficar saindo o tempo
272		inteiro, mas eu também acho que é justo a criança poder ir no
273		banheiro a hora que ela quiser. então, ela não precisa ficar me
274		interrompendo. quer ir ao banheiro, pega o bichinho, e vai ao
275		banheiro
276	Carolina	e essa aluna sai muito?

277	Luiza	ela sai bastante. mas, assim, talvez pelo que aconteceu com o Pedro,
278		não mexe tanto comigo, porque ela não vai tanto pra <i>sick bay</i> , é mais
279		ao banheiro. e eu e a outra professora, a gente já está de olho, a
280		gente tem conversado, “precisa ir mesmo?” eu falo quando estou no
281		meio de uma explicação sem achar que eu estou sendo incoerente ou
282		inconsistente. porque eu sou muito assim, tem que ser igual pra todo
283		mundo. mas ela, às vezes eu impeço
284	Carolina	é interessante essa coisa de tem que ser igual pra todo mundo:::, e a
285		gente é diferente mesmo:::
286	Luiza	eu era muito assim, muito mais inflexível como a gente falou. e aí ele
287		me mostrou que realmente não dá. porque assim, na teoria, é claro
288		que você sabe: todo mundo é diferente, você tem que ser um pouco
289		diferente pra cada criança. mas ele me mostrou no ferro e fogo que
300		TEM que ser. então foi muito aprendizado, assim. foi muito bom
301	Carolina	seu olhar hoje pras crianças em geral, como você descreve?
302	Luiza	ah, eu acho que mais preparo, mais maturidade, é::: mais
303		experiência, eu me encho ainda mais de amor e gratidão ((se
304		emociona))
305	Carolina	é difícil a gente olhar pra gente, né?
306	Luiza	eu tenho muita gratidão pelo que aconteceu. eu falei isso pra mãe
307		dele. como não ter? ( ) então eles vieram pra me mostrar isso, que
308		tem que ter mais flexibilidade, que tem que entender que cada
309		criança é uma criança, que tem que ter respeito à privacidade. então
310		não tentar colocar um sintoma, mas tentar sempre ouvir a criança. e::
311		porque eu tentei botar um sintoma pra ele. lembra? eles não têm
312		ainda essa capacidade de entender:: nem eu tenho. então precisava
313		na verdade aí da Martha, de um profissional que vai trabalhar com
314		ele fora, desse lado né::.. é claro que eu também vou trabalhar de
315		alguma forma aqui, mas:::
316	Carolina	como você trabalhou, né? o ano todo
317	Luiza	é::hh. então, ele me deu muita experiência. acho que assim:: anos de
318		experiência
319	Carolina	é difícil a gente olhar pra nossa prática
320	Luiza	aham
321	Carolina	e eu acho que você fez isso muito bem. olhar pra sua prática e
322		tentar entender o que que aconteceu naquela relação, que você
323		nomeou aí de falha mas na minha concepção, você estava tentando
324		se aproximar dele como aluno e ele recuando. você tentando se
325		aproximar como você podia e ele também oferecendo o que ele
326		podia
327	Luiza	sim
328	Carolina	não sei se eu vejo muito como falha não
329	Luiza	eu gosto de ouvir isso, mas tá tudo certo::: tudo certo. foi como
330		tinha que ser. pra eu poder chegar onde eu estou, pra ele também
331		estar melhor agora, sabe?
332	Carolina	uhum. é::: é isso. quer colocar mais alguma coisa?
333	Luiza	não
334	Carolina	pra turma::: você achou que::: as dinâmicas foram bacanas pra
335		turma?
336	Luiza	eu acho que é bom. pra turma é sempre legal, os meus alunos
337		adoram <i>PSHE</i> . eu também adoro fazer <i>PSHE</i> . mas eu também acho

338		que é muito bom pra você, enquanto profissional, poder estar
339		vendo o que acontece::: a dinâmica do professor com esse aluno e
340		desse aluno com o professor, como você pôde ver o Pedro. eu acho
341		que é muito importante você ir às salas e fazer uma dinâmica como
342		professor, ao invés de só sentar e observar a criança na sala. é um
343		<i>co teaching</i> mesmo, como a gente faz, né? é MUITO bom, pra todo
344		mundo
345	Carolina	seria:: você acha mais válido assim do que se eu fizer sozinha?
346	Luiza	não, você fazer sozinha ou eu fazer sozinha eu acho que é uma BO-
347		beira. é tipo um tempo perdido, porque não há necessidade disso,
348		assim::: de verdade. você tá aqui pra::: fazer uma aula com a gente. e
349		eles são muito assim::: eles vêm. e a aula de PSHE é uma aula DA
350		gente. eu falo que é uma aula da família. eu chamo a gente de
351		família. eu tenho até aquela musiquinha ano passado: <i>PSHE for you</i>
352		<i>and me. for C4C</i> -naquela época, né? - <i>our family</i> . porque:: é pra mim,
353		é pra você, pra todo mundo né? porque não é só pras crianças, é pra
354		mim também
355	Carolina	SIM. pra gente, né? <i>for you and me</i>
356	Luiza	é::: ai Carol:::,,, é muito bom ver a vida assim com consciência:: eu
357		acho maravilhoso.
358	Carolina	é::: obrigada, Luiza.

## ANEXO C

## Transcrição completa da reunião de trabalho com Ana sobre Gustavo

Momento da construção dos dados: reunião antes das Dinâmicas Exploratórias

Tempo total de gravação: 30'48''

Data: 2 de maio de 2014

1	Carolina	então::: queria saber o que você observa::: o que te preocupa em
2		relação ao Gustavo exatamente, o que que você tem feito de
3		fevereiro pra cá::: falar um pouquinho disso
4	Ana	bom, no início do semestre, logo em fevereiro, eu reparava a agitação
5		e tudo mais. mas não achei que fosse::: nada muito gritante, nada que
6		fosse diferente de um garoto da idade dele cheio de energia. mas
7		depois de um tempo::: depois de um mês, um mês e meio, começaram
8		a aparecer outras coisas, não só a agitação. uns movimentos
9		repetitivos de braços, de piscadas de olho, de movimentos de boca,
10		uns barulhinhos::: pra chamar a atenção dos outros colegas. e ele, por
11		ser muito engraçado, ele conseguia realmente, é::: que as atenções
12		ficassem voltadas pra ele
13	Carolina	uhum
14	Ana	e isso começou a atrapalhar não só o rendimento dele, como o dos
15		amigos e nós tivemos várias conversas, várias conversas, trocas de
16		<i>emails</i> , e ele:: mesmo assim ele não conseguia se controlar
17	Carolina	tá
18	Ana	eu notei que durante os períodos da manhã ele sempre ficava melhor,
19		um pouco mais calmo. conforme o dia ia passando, quando dava
20		umas 11:00, 11:30, a agitação ficava muito grande e depois do
21		recreio, então, eu perdia ele completamente
22	Carolina	uhum
23	Ana	mesmo quando a atividade era assim <i>engaging</i> , era uma atividade de
24		mexer, de andar, de fazer alguma coisa no <i>interactive white board</i> ,
25		um game::: ele <u>não</u> conseguia se concentrar nas regras, nem <i>ouvir</i> o
26		que o outro falava. então, ele tava sempre “que?”, “que?” perdido,
27		não sabia o caminho
28	Carolina	mais depois de 11:30?
29	Ana	mais depois. no período da manhã ele ainda ficava::: conseguia se
30		concentrar um pouco mais. eu chamava atenção e ele conseguia
31		caminhar. até que chegou ao ponto de conversar com os outros
32		professores e todos nós percebemos a mesma coisa, de que
33		realmente a distração dele estava muito grande, ele tava <i>hindering</i> o
34		<i>development</i> <sup>81</sup> dele e o de outras crianças também. como a gente tá
35		preparando já pro <i>Senior school</i> ano que vem. então, é um ano que vai
36		demandar bem mais responsabilidade, atenção, achei que era
37	Ana	interessante sinalizar. e foi assim que eu vim a você, você já conhecia

<sup>81</sup> A expressão *hindering the development* quer dizer prejudicando seu desenvolvimento.

38		ele, já tinha um <i>approach</i> que ele também já tava familiarizado:::
39	Carolina	quando você fala de agitação:: você falou do piscar. eu reparei da
40		última vez que eu fui observar, que ele pisca às vezes. você percebe
41		que pode ser uma ansiedade, um tique, ou é uma coisa que no seu
42		entendimento ele faz de propósito?
43	Ana	não. o piscar não. nenhum movimento repetitivo eu acho que ele faz
44		de propósito
45	Carolina	tá
46	Ana	por exemplo, o balançar das mãos, não acho que seja de propósito::
47		ele tem aquela coisa de comer a gola da blusa
48	Carolina	ahaaamm ((concorda com a cabeça))
49	Ana	que também acho que não é. acho que é tudo mesmo demonstrando
50		uma ansiedade que é maior do que ele. é tudo muito maior que ele e
51		ele não cabe em si. o piscar já é menos, mas vira e mexe você vê ele
52		fazendo aquelas caretas, de botar o dente pra fora:: às vezes, ele não
53		tá nem fazendo pra ninguém ver. já virou um tique mesmo
54	Carolina	é:: o que a gente chama de estereotipia, né? uns movimentos
55		estereotipados. e aí faz parte:: o tique faz parte, umas caretas:: que
56		não são <u>para o outro</u> . você percebe dois momentos? um que é pra
57		chamar a atenção::
58	Ana	é::: ele normalmente olha pras crianças, espera algum olhar cruzar
59		com o dele, aí ele faz. mas às vezes ele tá olhando pra [frente
60	Carolina	[às vezes não,
61		né? aham
62	Ana	e não tem ninguém olhando e ele tá fazendo
63	Carolina	e quando vocês trocavam esses <i>emails</i> , que que ele falava?
64	Ana	ele <i>apologised</i> , pedia desculpas: “ah, eu vou me concentrar”. no dia
65		seguinte tava um pouco melhor, mas logo aquilo se perdia.
66	Carolina	e isso nas outras aulas também?
67	Ana	também, é. essa era a queixa dos outros professores também.
68		principalmente quando é trabalho em grupo.
69	Carolina	ah tá
70	Ana	fica <u>muito complicado</u> fazer com que ele siga ali a organização, divisão
71		de tarefas
72	Carolina	e o que que você já percebeu que funciona com ele? que tipos de
73		estratégias funcionam?
74	Ana	normalmente quando eu peço pra ele ser <i>useful</i> pra mim. hoje, por
75		exemplo, eu pedi pra ele escrever o <i>learning objective</i> no quadro,
76		porque eu já tava ajudando uma outra criança. aí eu pedi pra ele
77		escrever. aí ele foi orgulhoso. aí ele acabou logo o trabalho. aí eu pedi:
78		“você vê quem terminou também e recolhe o caderno de quem
79		terminou”. então eu acho que isso vai mantendo ele envolvido
80	Ana	tem que dar sempre uma tare[fa pra ele
81	Ana	[uma tarefa pra ele. se ele terminar e
82		não tiver totalmente nada, ele vai num outro amigo, e aí::: é natural,
83		né? isso aí eu acho que as crianças fazem mesmo
84	Carolina	tá. e depois que a gente conversou aqui os três, o que você sentiu,
85		algum efeito?
86	Ana	acho que ele tá consciente. acho que ele é uma criança consciente
87		dessas questões dele. acho que::: como você mesma ficou sabendo, a
88		mãe começou a dar Ritalina, né? a partir da época da Páscoa. eu acho

89	Ana	que tá dando uma segurada. não sei se já deu tempo de fazer efeito,
90		não sei como funciona o medicamento, mas eu tô achando ele
91		conseguindo ficar por mais tempo calmo, assim:: concentrado.
92	Carolina	aham. é:: a gente não sabe o que está fazendo efeito=
93	Ana	=mas não dá pra dizer o que é. tem que esperar um pouquinho mais a
94		longo prazo, ver um pouco mais.
95	Carolina	à tarde ele tá mais concentrado?
96	Ana	tá:: não é mais da mesma forma. por exemplo, ele tá fazendo
97		barulhinho, só de olhar pra ele:: eu não preciso mais falar. até os
98		movimentos, eu acho que deu uma controlada
99	Carolina	é?
100	Ana	mas também eu não sei até que ponto isso:: como a gente conversou
101		com os outros também:: os outros também tão tentando::
102	Carolina	é, não tem como a gente avaliar o que é que tá fazendo algum efeito,
103		não completamente
104	Ana	uhum. não completamente. porque isso que você falou da consciência
105		é bem importante. às vezes a criança tem um sintoma mas não tem
106		consciência do sintoma. quando você traz à tona:: ter consciência é
107		um passo para a remissão, mas não é completa:: é um passo. e ele tá
108		mais consciente do que ele faz, né? do que ele tem dificuldade de
109		melhorar
110	Carolina	é:: que mais que você percebe? socialmente ele é bem aceito?
111	Ana	super. as crianças adoram ele. acho que, assim, os meninos na minha
112		turma em geral, eles são um pouquinho mais imaturos comparados às
113		meninas. talvez as meninas é que sejam um pouco fora da curva pra
114		idade delas, elas são bem maduras. então não é muito legal comparar.
115		mas:: entre os meninos assim, ele é bem popular, ele tá sempre
116		envolvido com uma tarefa, ele é sempre chamado pros grupos.
117	Carolina	ele faz deveres de casa?
118	Ana	não faz direito. ele faz aquele <i>bare minimum</i> <sup>82</sup>
119	Ana	é. a questão do <i>timetable</i> <sup>83</sup> é uma coisa que a gente pode continuar
120		falando com ele. não sei se ele tem uma rotina muito bem
121		estruturada em casa
122	Ana	é
123	Carolina	ele mesmo pode correr atrás, organizar. tem no 5º ano um site pras
124		crianças irem ver os deveres pra serem feitos, ou só no 6º?
125	Ana	só no 6º ano. mas sempre vai na agenda direitinho. toda 2ª feira vai o
126		de matemática pra entregar na 5ª. aí, por exemplo, eu fui olhar o dele
127		hoje, ele não tinha feito o dessa semana. aí eu perguntei “por que
128		você não fez?” “ah, porque eu não tinha feito o da semana anterior e
129		faltei, e acabei fazendo o da semana anterior”. eu falei “não, quando
130		você falta, você tem, <i>double the work</i> <sup>84</sup> . você já sabe que toda 2ª feira
131		vai um trabalho, então você tem que <i>catch up</i> . ou pelo menor vir aqui,
132		conversar comigo. não simplesmente <i>let it go</i> .”
133	Carolina	é:: talvez ele precise de um <i>guidance</i> <sup>85</sup> mínimo pra organização. o que
134		você faz quando você falta? o que fazer quando chegar em casa? vai
135		fazer o esporte ou vai fazer o dever?

<sup>82</sup> O termo *bare minimum* pode ser traduzido como o mínimo possível.

<sup>83</sup> A expressão *timetable* significa horário ou agenda de atividades diárias.

<sup>84</sup> A expressão *double the work* significa o dobro do trabalho.

<sup>85</sup> O termo *guidance* pode ser traduzido como suporte, acompanhamento.

136	Ana	sim. mas acho que o mais difícil é a compreensão e leitura
137	Carolina	tá
138	Ana	compreensão às vezes básica. vou dar um exemplo aqui que foi bem
139		notório. é::: a gente tava comentando sobre a escola, o quão antiga a
140		escola é. aí eles falaram “a Miss Tina ((professora de Português)) tem
141		umas fotos da escola, porque ela já trabalha aqui há muitos anos”. aí
142		eu falei “legal, Gustavo, então a gente pode pedir pra miss Tina ajudar
143		a gente emprestando essas fotos pra gente montar a nossa
149		<i>assembly</i> <sup>86</sup> ”. nisso a Tina entrou, pra pegar uns livros na minha sala. aí
150		ele falou assim: “Miss Tina, Miss Tina, você vai fazer a nossa
151		assembleia?” aí a Tina: “hum? <i>assembly</i> , eu? eu vou fazer a
152		<i>assembly</i> ?”. aí eu falei: “não, Gustavo, explica o que a gente falou”.
153		<i>rephrase</i> o que foi dito. aí ele começou a explicar e no meio disse “é,
154		é, não foi bem isso”
155	Carolina	aí ele entendeu que ele tinha feito confusão?
156	Ana	ele entendeu que ele tinha feito confusão, mas na hora de <i>rephrase</i> ,
157		<u>ele não conseguiu</u>
158	Carolina	ahhh tá
159		por exemplo, exercício de matemática: “quantos 6 existem em 1?”,
160		uma divisão. ele: “existem seis 6 em 1”. Aí eu falei, “olha só, você tem
161		uma caneta. quantas 6 canetas eu tenho?” “ué, você não tem 6
162		canetas, você tem uma”. “então eu não tenho 6 canetas, eu só tenho
163		1, então é zero.” mas até chegar nesse ponto dele aceitar que não
164		tinha, ele começou a aceitar o tom de voz: “não, mas tem 6 sim”. eu
165		falei “olha, você não tá querendo nem me ouvir. <u>para, acalma</u> e
166		vamos tentar novamente”.
167	Carolina	aumenta o nível de ansiedade quando ele não consegue
168		compreender?
169	Ana	aumenta. então eu falei “para. aceita que a gente tem que fazer um
170		<i>step by step</i> ”
171	Carolina	Isso
172	Ana	“aceite isso e aí você vai entender melhor”. aí quando ele finalmente
173		entendeu ele falou “pô, Miss, era isso que eu tava falando!”
174	Carolina	hhh
175	Ana	eu falei “não era isso, não”. então, assim, tem uma coisa de
176		compreensão e tem uma coisa de aceitação
177	Carolina	distração também?
178	Ana	é::: e de aceitar, “olha, eu não sei, eu não entendi”
179	Carolina	ah::: tá
180	Ana	“eu não entendi como é pra fazer essa divisão”. acho que tem um
181		pouco das duas coisas, da própria distração também e da
182		compreensão, de aceitar. ele fica numa ansiedade, você começa a
183	Ana	conversar com ele e ele fica “então, Miss, olha só, então lá na
184		assembleia, eu faço assim, eu faço assado, eu falo com a Miss
185		Marcia, com a Miss Rafaela” ((cita o nome de outras professoras
186		especialistas)) ((imita o aluno falando agitado)). eu falo
187		“calma. olha só, vamos estruturar, o que a gente vai fazer primeiro”.

<sup>86</sup> O termo *assembly* pode ser traduzido como uma plenária de alunos que ocorre semanalmente na escola. As atividades de cada semana variam de acordo com o planejamento do professor alunos podem preparar uma atividade para apresentar na *assembly* ou assistir a uma apresentação ou palestra de outras turmas.



188		ele fala “tá bom, Miss, tá bom, vou me acalmar”. porque ele começa
189		a falar sem parar, coisas distintas, e você tem que trazer, fazer ele se
190		acalmar pra ele escutar porque ele não escuta. ele tá te olhando, mas ele não tá te escutando
191	Carolina	isso. tem que trabalhar primeiro a estruturação, a organização
192		mental, né?
193	Ana	exatamente
194	Carolina	organização do pensamento, se não fica tudo confuso
195	Ana	ele entende coisas soltas. quando você pergunta uma coisa um pouco
196		mais elaborada, ele perdeu aquilo
197	Carolina	entendi. e se você for fazendo pra ele:: - como você já deve fazer, né?-
198		um <i>scaffolding</i> buscando encadeamento lógico? “ah, mas então por
199		que que aconteceu aquilo::”
200	Ana	quando a gente faz leitura de texto normalmente a gente para pra ler
201		e vai fazendo. quando ele lê independentemente, sozinho, aí fica mais
202		complicado, você percebe que ficou um entendimento muito
203		superficial
204	Carolina	por que falta essa estrutura de encadeamento lógico ou outra coisa?
205	Ana	não, eu acho que é isso mesmo
206	Carolina	a compreensão vem da dispersão. ele não consegue colocar as coisas
207		em ordem na realidade
208	Ana	numa cronologia::
209	Carolina	falta de compreensão
210	Ana	e isso aparece também em uma criança que já foi diagnosticada, tá no
211		<i>register</i>
212	Carolina	eu não sabia não, mas a psicopedagoga me disse que ele tem o
213		diagnóstico de TDAH
214	Ana	ele não tem dislexia, mas é interessante que essa falta de
215		compreensão <u>da minha aluna</u> comprovadamente <u>disléxica</u> também
216		apareça nele, de forma muito parecida, apesar dele não ser disléxico.
217		mas talvez aí pelo déficit de atenção apareça::
218	Carolina	é:: é porque ela não consegue decodificar. ele consegue decodificar
219		mas não consegue compreender pela ansiedade. a dificuldade do
220		Gustavo, desde o ano passado, eu lembro que a professora me
221		mostrou uma prova... <u>ele não leu os</u> enunciados:: ou ele não leu ou ele
222		não compreendeu. então ele foi respondendo <u>tudo diferente</u> do
223		enunciado. então, quer dizer, não é que ele não tenha capacidade de
224		fazer, ele não tem a calma, e isso que você falou, o <i>step by step</i> para
225		conseguir decupar aquele enunciado e fazer, resolver. ele vai, se
226		adianta e faz errado. ele não tem os passos. o processo pra ele é o que
227		ele tem que construir. e este talvez seja o trabalho da psicopedagoga.
228		construir este processo, da lógica, do encadeamento, da compreensão.
229	Ana	a gente vê também na escrita, né? os parágrafos:: as ideias se
230		misturam. aí ele tá aqui, depois ele tá lá. ele tá na terra, depois tá
231		nadando na piscina. por quê? o que aconteceu nesse meio tempo?
232	Carolina	ahhh tá:: toda hora
233	Ana	as ideias estão borbulhando e ele não consegue estruturar
234	Carolina	e você toda hora tem que perceber e pontuar isso
235	Ana	é. então tem que sentar do lado dele. ele está no <i>register</i> pra inglês
236		no Setor de Suporte para aprendizagem
237	Carolina	que aí exige mais compreensão, né? coesão, coerência

238	Ana	exatamente
239	Carolina	e Português, não?
240	Carolina	ah, não tem. a escola não dá. não [existe
241	Ana	[não tem
242	Carolina	você acha que se tivesse ele precisaria, ou::
243	Ana	não sei. tem uma assistente, mas eu acho que ela só vai quando tem
244		alunos um pouco mais severos, talvez. não sei como o departamento
245		age
246	Carolina	entendi. então é isso:: parece que o trabalho com ele. a construção do
247		pensamento lógico passo a passo=
248	Ana	=passo a passo
249	Carolina	você já vê um progresso e o que ainda falta aí?
250	Ana	falta uma consistência. ele faz hoje, amanhã não tem. então:: é
251		diário.
252	Carolina	é interessante, porque, quando eu conversei com a psicopedagoga,
253		ela me falou exatamente isso. falta consistência nas sessões
254		também. ele vai uma semana, a outra ele não vai, porque vai treinar,
255		entendeu? a <u>consistência</u> é que dá a liga:: você consegue ver a
256		linearidade:: ele não consegue ver a linearidade
257	Ana	está sempre no mesmo ponto, no mesmo lugar
258	Carolina	e ela me mandou um <i>email</i> . ela fez um apanhado desde fevereiro e
259		ele tinha ido a 5 sessões
260	Ana	nossa::
261	Carolina	se é uma vez por semana, ele teria que ter isso a mais de::: fevereiro
262		todo, março todo, abril todo, vamos dizer que sejam:: fevereiro tem 3
263		semanas::: março:: 12. vamos colocar 11, tirando um desconto de
264		carneval. 5 é pouco.
265	Ana	isso de uma criança que foi diagnosticada, que está sendo sinalizado
266		na escola também::: tem outras questões:::
267	Carolina	e até::: voltando a questão psiquiátrica, que também não teve
268		consistência.
269	Ana	ele fez um ano e parou::
270	Carolina	não, psiquiátrica mesmo, a medicação
271	Ana	ele não fez por um ano a medicação constante?
272	Carolina	ele fez um ano?
273	Ana	acho que foi. pelo que a mãe falou na reunião
274	Carolina	porque no 2º semestre, ano passado, quando conversei com ele:::
275	Ana	não tava mais?
276	Carolina	hum hum ((sinal negativo com a cabeça)). tava por um tempo e
277		depois parou. não tá consistente a medicação não
278	Ana	eu entendi que a mãe tinha feito durante um ano, ela parou nas férias
279	Ana	e voltou em fevereiro, foi isso que eu entendi
280	Carolina	eu não me lembro disso não. quando eu conversei com ele, ele disse
281		que já não estava tomando. foi oscilante, né? então tá oscilante, tanto
282		a medicação, quanto o tratamento. e é óbvio que o que ele apresenta
283	Carolina	tá oscilante. o resultado dele aqui também
284	Ana	<i>ups and downs</i> <sup>87</sup>
285	Carolina	é. então a gente vai conversar com a psicopedagoga pra ver o que ela
286		recomenda, o que a gente pode fazer, enquanto equipe. mas. é um

<sup>87</sup> A expressão *ups and downs* pode ser traduzida como altos e baixos.

287		trabalho aí:: de <i>time</i> , né? incluindo a família, incluindo a família
288	Ana	é
289	Carolina	mais alguma coisa que você queira colocar?
290	Ana	não, eu acho que o escopo é esse mesmo. a gente vai caminhando.
291		acho que os pais estão conscientes, quer dizer, eles estão <i>aware</i> <sup>88</sup> e
292		estar <i>aware</i> talvez seja um pouco diferente de:::
293	Carolina	é:::eles, eles <u>sabem</u>
294	Ana	é
295	Carolina	mas estar consciente é diferente, né?
296	Ana	é
297	Carolina	eles sabem que tem uma questão
298	Ana	ele não vai pra viagem da escola mesmo com a gente
299	Carolina	ah é?
300	Ana	é:: não vai poder ir. mas aí a gente perde vê-lo numa situação
301		diferente
302	Carolina	você acha que ele sofre com isso, Ana? ou não, ele não liga?
303	Ana	eu acho que ele não tem parâmetro pra comparar. sabe aquela coisa
304		assim, nunca existiu pra ele, então ele não sabe se é bom ou ruim?
305	Carolina	nunca existiu o que? a linearidade, a organização?
306	Ana	é::: e essa coisa de os pais estarem mais próximos, mais presentes
307	Carolina	não, eu digo, ele sofre com o sintoma dele? essa coisa dessa
308		ansiedade::: ele comer gola, ele ficar irritado::, piscar o olho, os
309		movimentos do braço
310	Ana	sim, acho que sim:: mas eu não sei até que ponto ele:: não sei quando
311		isso começou. não sei se a escola tem <i>records</i> <sup>89</sup> disso. porque eu não
312		sinto, assim ele::: não aparenta ser uma criança triste
313	Carolina	não, não ficar triste, mas quando você conversa com ele, ele mostra,
314		" <i>I couldn't care less</i> , não tô nem aí" ou ele mostra "eu queria
315		melhorar"?
316	Ana	ele diz "eu queria". ele sempre se mostra pró-ativo, preocupado. eu
317		percebo nele a consciência, mas é maior que ele. ele não consegue
318		<i>handle</i>
319	Carolina	aham
320	Ana	e não é uma coisa de "ah, tenta estratégias em sala". a gente tenta, a
321		gente tenta tudo, professoras diferentes, de aulas diferentes, né?
322		música, ele adora música, mesmo assim ele não consegue. não é
323		tanto assim uma questão em sala, é uma questão que é maior que
324		ele. que tá se sobrepujando [a ele
325	Carolina	a[ele. da ansiedade mesmo. entendi. é:::
326	Ana	até quando a gente faz um <i>game</i> , uma atividade que tá todo mundo
327		curtindo, ele não consegue. não consegue participar. ele se perde
328		nas regras porque não escutou as regras. Então, tá sempre fora
329	Carolina	a dificuldade de escutar também envolve a dificuldade de entender a
330	Carolina	sequência simbólica
331	Ana	e foi muito engraçado que a gente fez um <i>circle time</i> que era " <i>I feel</i>
332		<i>disrespected when</i> ". e ele falou que ele se sente desrespeitado
333		quando as pessoas não escutam o que ele tem pra dizer. e aí várias
334		crianças disseram "mas você não escuta quando a gente tá falando

<sup>88</sup> O termo *aware* significa conscientes.

<sup>89</sup> O termo *records* significa registros.

335		com você". vários alunos falaram isso pra ele. e aí ele ficou bem::
336		arregalou os olhos assim e disse: "não? como?"
337	Carolina	aham
338	Ana	ficou meio assim, e depois disso várias vezes, quando acontecia, as
339		crianças falavam "viu? você não tá ouvindo". "viu? você não prestou
340		atenção"
341	Carolina	interessante, né? DELES apontarem=
342	Ana	=deles apontarem
343	Carolina	e aí ele ouviu, quando as crianças falaram?
344	Ana	ele ouviu. eles estavam <i>in circle</i> e tudo mais. só que ele não consegue
345		<i>deal with it, get over it</i>
346	Carolina	hum
347	Ana	ele se incomoda quando fazem isso com ele, mas ele não consegue
348		oferecer isso
349	Carolina	mas é um processo lento, né? quando as crianças falam você não
350		ouve e ele fala "não?", quer dizer, ele já tá, já tá caindo alguma ficha
351		aí. ele não ignorou
352	Ana	não ignorou não
353	Carolina	tem uma dificuldade que... e não foi <u>você</u> que apontou
354	Ana	e as crianças começam a falar assim: "para com isso, Gustavo, que
355		bobeira, que chato!" "ai que saco, tá atrapalhando". as crianças:: isso
356		também me fez::: eu comecei a perceber que as crianças tavam se
357		sentindo <i>annoyed</i> . claro, tem momentos que elas riem, porque ele faz
358		umas caras que são engraçadas mesmo. até aí normal, são crianças,
359		mas tem alguns momentos em que eu percebo que eles ficam
360		irritados. eles tão querendo prestar atenção, tão querendo caminhar,
361		fazer a atividade direito, e ele fica sempre puxando pro lado da
362		brincadeira
363	Carolina	isso, mas aí não é você que tá apontando. são eles.
364	Ana	são eles
365	Carolina	é::: isso é importante. é um par, o semelhante que está apontando
366	Ana	uhum
367	Carolina	você tava falando antes que às vezes você percebe que ele tem
368		dificuldade de entender as palavras do enunciado
369	Ana	isso. quando a gente tá fazendo <i>word problem</i> em matemática, o que
370		eu noto é que ele faz muito correndo, vai direto pra pergunta, ou "o
371		que tem que fazer aqui?" ele não para pra compreender. então, às
372		vezes eu coloco até números a mais que não têm nada a ver, só pra
373		ver se eles vão conseguir perceber que aquele número não tem nada
374		a ver com o que está sendo pedido. então, por exemplo, a camisa 12
375		do jogador, não sei o que, eu boto só pra ser um número a mais. e aí
376		eles você vê que eles querem fazer alguma coisa com o 12, só porque
377		é um número. então, ao invés de lerem, eles estão querendo
378		adivinhar o que tá sendo pedido.
379	Carolina	então você percebe que é um problema de [compreensão
380	Ana	[compreensão. mais do que
381	Ana	cognitivo em relação à matemática, ou à operação em si. é mais
382		mesmo de leitura
383	Carolina	você já tentou fazer com imagem?
384	Ana	é::: eu tirei as palavras e botei as figuras e eles tinham que decodificar
385		e transformar num probleminha. e eles conseguiram fazer super bem,

386		entenderam super bem pelas figuras. depois eu fui colocando as
387		palavras e aí:=-
388	Carolina	=só as palavras?
389	Ana	só as palavras, sem figura nenhuma. e aí ficou mais complicado
390	Carolina	o mesmo problema?
391	Ana	o mesmo problema. eles tinham que <i>underline</i> o que era o número,
392		<i>underline</i> a palavra, aquela <i>keyword</i> , que diz se é pra multiplicar:: por
393		exemplo:: " <i>he bought</i> ::: sei lá, comprou 10 sacos de biscoito, cada
394		um, <i>each cost</i> ::" esse <i>each</i> já faz a diferença. então, assim, como não
395		tinha o visual, que é tipo um pacotinho escrito o precinho
396	Carolina	ahhh
397	Ana	como não tinha esse visual, eles já perderam essa informação do
398		<i>each</i> . então, é a palavra que fez falta pra eles. a leitura da palavra
399		mesmo
400	Carolina	uhum. entendi
401	Ana	e ele precisa dessa calma pra ler, calma pra ler e encadear as ideias
402		até chegar na pergunta. e eu sempre faço com eles assim, a gente lê e
403		vai desenhando o que o problema tá dizendo. eu vou lendo e fazendo
404		desenhos no quadro. pra eles poderem perceber que não é uma
405		questão só de matemática, é uma questão de compreensão mesmo
406	Carolina	aí ajuda, não só pra ele, quanto pra outros, né?
407	Ana	pros outros também
408	Carolina	então tá bom, até dia 7
409	Ana	qualquer novidade a gente se fala antes

**ANEXO C.1**

**Slides de Prezi exibidos nas Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma do aluno Gustavo**

Figura 1



Figura 2



Figura 3

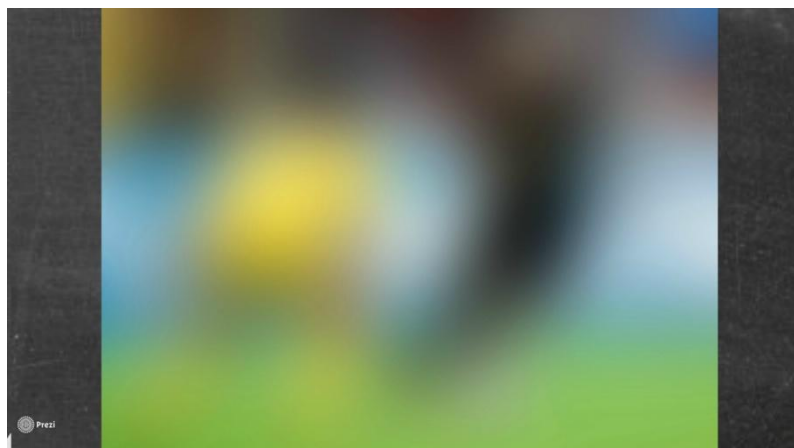


Figura 4



Figura 5



Figura 6

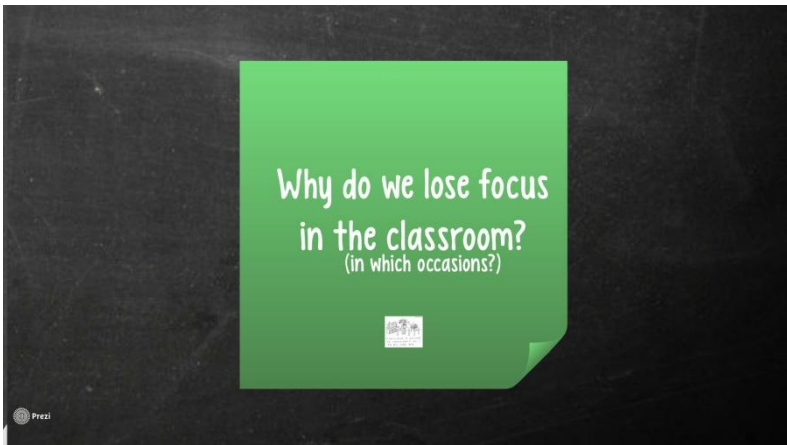


Figura 7



Figura 8

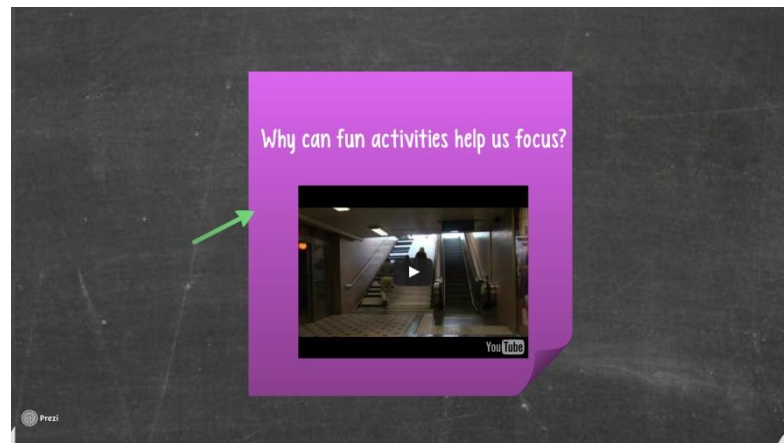


Figura 9

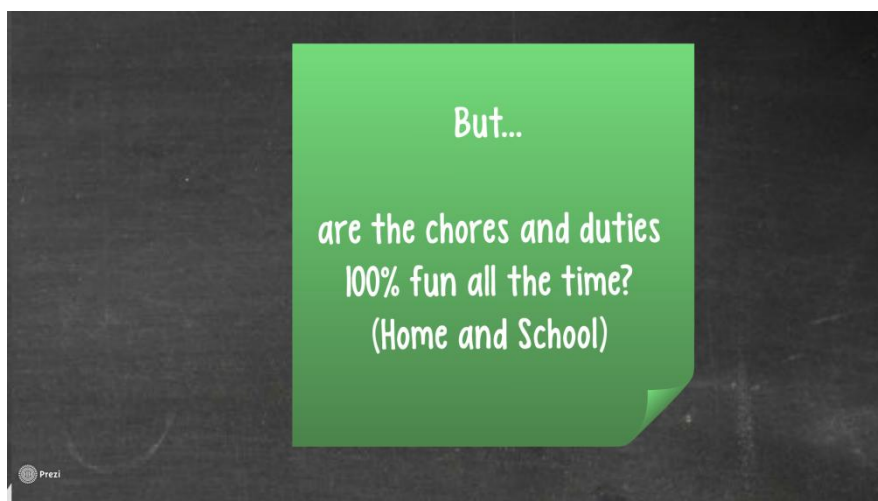




Figura 10



Figura 11



## ANEXO C.2

### Anotações das Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma de Gustavo

#### Anotações – DE – 29/9/2014 – Sessão 1

#### Aluno focal: Gustavo, 11 anos, turma: 5º ano. Professora Ana

Após algumas reuniões com a professora Ana, planejamos elaborar uma atividade sobre a falta de foco. A ARPT elaborada para a atividade tinha como tema a questão do foco, já que uma das questões de Gustavo era a distraibilidade. A atividade foi conduzida em inglês. Esta ARPT foi composta por várias pequenas atividades organizadas em um Prezi<sup>90</sup>. Ao chegarmos na turma, eu e a professora Ana anunciamos que o tema era secreto, e só seria descoberto no decorrer da atividade. A primeira tarefa era a observação de uma foto desfocada de um jogo de futebol. A mesma foto era mostrada em 5 estágios, do menos nítido e com menos foco até chegar ao estágio de maior nitidez. A atividade seguinte era um vídeo onde um mistério deveria ser resolvido. Para resolver o mistério, os alunos deveriam prestar a maior atenção possível aos detalhes.

Após estas 2 atividades que compunham a ARPT, abrimos a discussão com algumas perguntas: *“What do we miss without focus?”, “In the classroom, when do we lose the whole picture?”*<sup>91</sup>. Os alunos estavam muito excitados com o tema surpresa e gostaram das duas atividades propostas. A maioria interessou-se em refletir e contribuir com a discussão. Cesar respondeu que perdemos os detalhes. Martha relatou que, se não temos foco, podemos perder as coisas mais importantes. Patricia apontou que sem foco, perdemos o que as pessoas estão fazendo. Gustavo estava mais ansioso e excitado do que o usual e queria participar, levantando a mão para contribuir sempre que eu fazia uma pergunta. Sobre a pergunta da sala de aula, respondeu prontamente que fazer barulhos com a boca nos faz perder o foco, bem como bater ou mexer com alguma parte do corpo. Completou que amigos que gostam de conversar ajudam a tirar o foco de atenção da professora. Mauricio relatou que muitas vezes nossos próprios pensamentos nos distraem.

Perguntamos ainda em que ocasiões perdemos o foco na aula. Lia indicou que, muitas vezes, quando a atividade é muito divertida, ela perde o foco e não consegue mais se concentrar, pois fica muito entretida e animada com a atividade, principalmente se esta for em grupo, esquecendo o objetivo final da mesma. Gustavo concordando com Lia complementa que, quando uma atividade é muito divertida, ele tende a ficar descontrolado. Ou seja, não consegue controlar sua excitação ao realizar uma atividade que lhe traz prazer.

<sup>90</sup> Cf. [www.prezi.com](http://www.prezi.com). Trata-se de um site com *templates* para apresentações online.

<sup>91</sup> Tradução: O que perdemos sem foco? Na sala de aula, quando perdemos o foco da cena completa?

Quando perguntados sobre o que os ajuda na concentração, as respostas foram as mais variadas e surpreendentes. Gustavo relatou que, quando a professora o reprende, isso o ajuda a retomar o foco. Maria apontou que, quando todos os alunos estão concentrados, é mais fácil para ela também se concentrar. Vemos a importância do comportamento do grupo nesta faixa etária para garantir uma identificação ao sujeito. Gustavo volta a contribuir, dizendo que ignorar quando um colega está fazendo uma piada puxando assunto e parar de falar ou de fazer barulhos ajudam na concentração. Lara diz que se concentra mais em lições divertidas, com teatro, *role plays* e jogos. Mariane lembra que, quando a professora faz perguntas durante a explanação da matéria, isso a ajuda a manter o foco e não se distrair, fazendo conexões e entendendo melhor o que foi explicado. Aqui, notamos que a fala de Lia se opõe à de Lara. Parece que os alunos relatam ao mesmo tempo a necessidade de uma diversificação de atividades lúdicas, mas ainda precisam de certa circunscrição, seja de tempo seja do número de colegas selecionados para o trabalho de grupo.

A partir do debate sobre atividades divertidas, levantamos outra pergunta: *“But are the chores and duties 100% fun all the time at home or at school?”*<sup>92</sup> para lembrarmos que tanto em nossa vida diária quanto na escola, há tarefas que não serão sempre prazerosas e, ainda assim, precisam ser concluídas, pois fazem parte de um processo. Se, como relatado por muitas crianças, a concentração parece ser mais fácil quando a atividade é lúdica e instigante, como então sustentar a atenção quando a atividade proposta pela professora não é tão divertida assim? Lucas e Martha apontaram como sugestão pensar nas notas que se deseja alcançar no fim de bimestre (futuro). Carla sugeriu que a professora pudesse reservar um tempo para atividades de rotina mais “chatas” e um tempo para atividades mais divertidas, como jogos de grupo, apresentações musicais, teatro e gincanas.

Considero muito importante a forma como Gustavo contribui durante toda a discussão de forma animada, se implicando em várias das questões propostas e narrando espontaneamente sua própria dificuldade de manter o foco. Em muitos momentos, seus tiques se intensificam. Ele parece não se conter, balança os pés no chão, bate o lápis na mesa e conversa com alguns colegas. Sua energia psicomotora se destaca ainda que ele estivesse refletindo sobre seus comportamentos.

---

<sup>92</sup> Tradução: Mas as tarefas e deveres são divertidas 100% do tempo em casa e na escola?

## ANEXO C.3

### Transcrição completa da reunião de trabalho com Ana sobre Gustavo após as Dinâmicas Exploratórias

Momento da construção dos dados: reunião após as Dinâmicas Exploratórias

Tempo de transcrição: 15'12''

Data: 25 de março de 2015

1	Carolina	é:: na verdade, é pra saber um pouquinho, ouvir de você o que você
2		achou desse processo ano passado:: a gente teve algumas conversas,
3		algumas reuniões sobre o aluno e depois reuniões com os pais,
4		reuniões com o aluno, com a psicopedagoga, depois as dinâmicas:: e
5		o que que:: se te ajudou esse processo, o que foi válido, o que não
6		foi:: suas impressões sobre trabalhar com a Psicologia ano passado
7	Ana	aham:: bom, primeiro eu acho que é uma <i>partnership</i> essencial em
8		qualquer escola. eu acho que por mais que o professor em sala de
9		aula tenha que se instrumentalizar pra::: lidar com as emoções dos
10		alunos, pra::: lidar com os problemas de relacionamento, o professor
11		já tá MUITO envolvido com MUITAS outras questões também::: e:: aí-
12		aí acaba se:: contaminando. o olhar acaba ficando um pouco
13		contaminado e você acaba muitas vezes não conseguindo enxergar
14		como ajudar. então vir uma pessoa de fora:: de fora que eu digo, é
15		que não está ali no processo de aprendizagem diretamente,
16		diariamente, consegue abrir os olhos dos professores, consegue dar
17		um direcionamento, consegue às vezes com uma palavra:: assim:
18		“poxa, isso eu nunca usei com esse aluno”. e isso consegue coordenar
19		um pouco mais a conduta do professor em sala de aula também.
20		então:: e eu acho que, pro aluno, também é bom ser ouvido, porque
21		muitas vezes, mesmo sem perceber acaba sendo meio <i>biased</i> , acaba
22		sendo inclinado a tomar certas atitudes com o aluno, esquecendo, né,
23		as outras dimensões todas que envolvem aquela criança, e outra
24		pessoa de fora, seja um psicólogo, um psicopedagogo, ou um
25		terapeuta fora da escola, isso pode trazer à tona praquele aluno uma
26		forma de se relacionar melhor até com o professor. então, acho que é
27		uma via de mão dupla
28	Carolina	mas <i>biased</i> como assim?
29	Ana	<i>biased</i> porque::: a gente vê:: todas as dimensões do aluno, né::
30		cognitiva, emocional e da relação interpessoal. e em algum
31		momento ali o professor às vezes fica muito tomado pelo conteúdo,
32		pelas demandas de fora, pelas demandas administrativas, pelas
33		demandas dos pais, e ele pode se deixar contaminar com
34		juízos externos
35	Carolina	uhum
36	Ana	e às vezes aquele aluno “ah, deu muito trabalho, hoje eu não estou
37		num dia bom::” e isso tudo contamina um pouco o professor deixando
38		ele meio <i>biased</i> , fazendo com que ele esqueça um pouco dessas

39 40	Ana	dimensões afetivas, de que às vezes o problema não está aqui, o problema está fora
41 42	Carolina	tira o foco às vezes disso do aluno mais subjetivamente pra colocar no con[teúdo=
43 44	Ana	[tira o foco pra colocar no comportamento no conteúdo, naquilo que tá atrapalhando a dinâmica da sala
45	Carolina	aham. tá
46 47 48 49 50 51	Ana	então, a gente tem que:: como teacher mesmo, <i>step back</i> da sua sala de aula e pensar que eles não SÓ só alunos pra quem você está ensinando, né? eles são serem humanos, seres cognoscentes. e COMO trabalhar tudo isso que a escola demanda, sem-sem desconsiderar todas as outras dimensões que-que envolvem ali a criança
52	Carolina	e é difícil fazer isso?
53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64	Ana	é. é a gente precisa:: por isso que assim bons <i>breaks</i> , parar. final de semana realmente parar. e você sempre tem uns <i>insights</i> . ou quando você tá aqui ((refere-se à sala de Psicologia)) tem aquele momento de pensar nos alunos sem estar olhando o planejamento, sem estar olhando o caderno. pensar neles:: pensar naquela imagem apenas. e deixar ver o que que que aquela imagem me traz. pelo menos eu tento fazer isso:: a imagem do Gustavo. o que a imagem do Gustavo me trazia no ano passado. como era a imagem do Gustavo pra mim. e deixar aquilo rolar e fluir dentro de mim e ver qual é o <i>insight</i> que eu tenho com você. eu costumo fazer isso pra tentar me distanciar um pouco da:: da:: dessa:: simbiose que é a escola, sabe? que mistura o conteúdo e essas demandas todas, tentar separar isso do aluno
65	Carolina	uhum
66	Ana	desvencilhar isso
67 68 69 70	Carolina	e em relação ao sintoma dele ano passado. o que ter trabalhado com essa dificuldade específica dele te ajudou ou te ajuda atualmente, no seu olhar, na sua prática profissional? o que você conseguiu tirar daí como uma oportunidade de aprendizagem como professora?
71 72 73	Ana	ah eu não sei:: acho que aperfeiçoar sempre o olhar, não julgá-los, não rotulá-los. porque a gente já escuta né:: os rótulos já vêm com eles, eles vêm carregando isso ao longo dos anos
74	Carolina	uhum
75 76 77 78 79 80 81	Ana	e escutar isso acaba influenciando a gente também. então com ele eu tinha:: apesar de e escutar de muitos outros professores, que ele era assim, ele era assado, eu conseguia vê-lo de outra forma “não, mas ele não é tão assim”. ele tem esses momentos de rompante, ele tem essas questões todas, mas quando você senta e conversa com ele, você encontrar um outro menino. então de aguçar um pouco mais a escuta
82	Carolina	uhum
83	Ana	e sair um pouco mais das aparências
84 85	Carolina	é:: você acha que o rótulo às vezes atrapalha? por exemplo, de um professor pro outro, o que o professor te passou dele::
86 87 88 89	Ana	às vezes sim. você pode usar aquilo como um direcionamento ou apenas como uma opinião. aquilo é uma opinião da vivência daquele professor naquele ano. mas a gente não pode esquecer que as crianças mudam, amadurece de um ano pro outro, o relacionamento

90	Ana	com o professor muda. às vezes a empatia faz muita diferença
91		também
92	Carolina	como a empatia do aluno com cada professor vai se constituir de uma
93		forma
94	Ana	exatamente. o relacionamento vai mudar também. então é bom como
95		uma referência, mas não como um direcionamento. aquilo não pode
96		ser o seu norte. aquilo tem que ser uma ideia
97	Carolina	tá. e em relação às dinâmicas que a gente fez sobre foco? algum
98		comentário deles que tenha chamado a atenção?
99	Ana	aquela que a gente fez juntas na-na aula?
100	Carolina	é
101	Ana	ah, é::: o <i>self-awareness</i> que eles têm. naquele momento lá eles
102		muitas vezes disseram coisas de quem tá consciente. eles tavam
103		conscientes do porque eles não conseguiam se concentrar, por que
104		aquilo acontecia e as consequências do comportamento deles, pra
105		eles, da falta de foco pra ele
106	Carolina	uhum
107	Ana	então, eu acho que o <i>self-awareness</i> ali foi importante naquele
108		momento
109	Carolina	por mais que naquele ponto eles não conseguissem mudar, pelo
110		menos falar daquilo foi importante
111	Ana	é um processo. eles estavam naquele processo de “não, eu reconheço,
112		mas como dar um <i>step forward</i> e mudar isso, não sei”. eu acho que
113		eles tavam ainda nesse caminhar
114	Carolina	you acha importante essa união da Psicologia com os professores da
115		escola?
116	Ana	claro, com certeza. o professor também:: ter uma outra pessoa
117		fazendo a dinâmica com a sua turma é interessante, porque poder
118		observar os meus alunos lidando com outra pessoa e como eles
119		respondem quando outra pessoa está junto, é muito interessante.
120		you começa a ser ver na outra pessoa também e ao mesmo tempo
121		“será que eu faço isso, será que eu não faço?” as duas como <i>guide</i> vão
122		guiando a dinâmica, né?
123	Carolina	uhum. então tá. mais alguma coisa que you queira colocar?
124	Ana	não::
125	Carolina	eu também achei muito bom o trabalho que a gente fez ano passado,
126		não só de eu entrar na sua sala, observar e fazer as dinâmicas com
127		you, mas também essas conversas com o aluno, conversas com os
128		pais. é:: eu percebi um avanço nas conversas com os pais. por mais
129		que seja menos do que o nosso ideal
130	Ana	uhum:: cada um no seu processo
131	Carolina	eu percebi um processo::: porque a gente convidou os pais >algumas
132		vezes<, mais de uma vez
133	Ana	umas três vezes eu acho. todos nós juntos umas três vezes
134	Carolina	e a última vez foi com ele. acho que foi uma conversa importante
135	Ana	teve um impacto grande aquele momento
136	Carolina	é::: de envolver todos
137	Ana	eu acho que pra família inteira, de todos eles estarem conscientes da
138		dinâmica dele. eu acho que ali ficou bem pontuado. todas as questões
139		ficaram bem pontuadas
140	Carolina	é::: trazer as pessoas pra pensarem juntas, não trabalhar

141	Carolina	separadamente. isso eu acho que é o mais importante e a gente
142		conseguiu fazer. tá bom, então. obrigada
143	Ana	obrigada a você

## ANEXO D

## Transcrição completa da reunião de trabalho com Laura sobre Beatriz

Momento do processo: Reunião após as Dinâmicas Exploratórias

Tempo total de gravação: 30'10

Data: 19 de março de 2013

1	Carolina	então é isso:: é:: eu queria saber assim, o que você observou dessas
2		sessões de <i>PSHE</i> . o que que isso auxiliou o seu olhar em relação ao
3		sintoma da Beatriz:::
4	Laura	eu acho que, como um todo, como a turma::: eu me lembro que, na
5		primeira sessão, no primeiro <i>PSHE</i> que a gente fez, eu achei MUITO
6		produtivo. eu me lembro que as crianças começaram a falar coisas
7		que tavam <u>lá</u> atrás, presas e elas começaram no final do <i>circle</i> <sup>93</sup> a
8		falar.
9	Carolina	uhum
10	Laura	contaram coisas que tinham acontecido::: a <u>Beatriz</u> começou a se
11		colocar, não queria falar nomes=
12	Carolina	=é
13	Laura	e depois no final as próprias crianças que <u>tinham feito</u> alguma coisa
14		com a Beatriz se acusaram
15	Carolina	sim
16	Laura	você lembra?
17	Carolina	lembro
18	Laura	elas se acusa-quer dizer, “se acusaram” - ((arregala o olhos e faz
19		uma expressão facial negativa, como se não tivesse concordado
20		com a própria frase)). elas colocaram “ah, eu quero aproveitar a
21		oportunidade, aconteceu num dia assim, eu tava na <i>library</i> e eu fiz
22		isso::” e assim, até surgiram algumas crianças, que, assim, eu
23		JAMAIS imaginei que elas poderiam ESTAR envolvidas em algum
24		tipo de:::-não vou usar a palavra <i>bullying</i> - mas em algum tipo
25		de:::..... de questão com a [Beatriz, entendeu?
26	Carolina	[aham. te surpreendeu, né?
27	Laura	ME surpreendeu. eu fiquei super::: assim::: surpresa com isso. por
28		que algumas crianças ali eu JAMAIS imaginei que poderiam estar
29		envolvidas, e elas até se desculparam. algumas crianças vieram até
30		falar comigo <u>depois</u> em particular:: me pedir desculpa. então, eu
31		achei que foi MUITO importante. eu acho que as atividades foram
32		realmente de grande ajuda. porque:: como eu te falei, as crianças -
33		eu comecei a colocar situações também que aconteciam no dia-a-
34		dia, lembra?
35	Carolina	uhummm::: lembro
36	Laura	de que situação era <i>fair, unfair or chance</i> ::: <sup>94</sup> e as crianças também
37		começaram a falar várias coisas que aconteciam, então::: eu acho

<sup>93</sup> O termo *circle*, neste contexto, pode ser traduzido por círculo de alunos reunidos.

<sup>94</sup> A expressão *unfair or chance* pode ser traduzida como justo, injusto ou sorte.



38		que eu tenho, assim, um canal aberto, muito aberto com as crianças,
39		mas, às vezes, é difícil <u>da criança</u> se colocar <u>em</u> relação <u>à turma</u> . as
40		crianças têm muito medo de magoar a outra, muito medo de ficar::
41		é::: com aquele <i>label</i> <sup>95</sup> de que faz queixa do amigo. então, eu acho
42		que através dessa atividade a gente conseguiu colocar algumas das
43		situações que aconteciam na sala de uma maneira bem suave. eu
44		acho que isso ajudou muito. agora em relação à Beatriz mesmo, eu
45		me lembro que ajudou sim. até eu conversei com a <i>inspector</i> sobre
46		como ela era no recreio. porque o recreio me preocupava muito no
47		início do ano. A mãe dela dizia que ela sofria <i>bullying</i> . e a <i>inspector</i>
48		disse “não, ela é tranquila”. ela vem com uns papéis, porque ela tem
49		mania de escrever um livro, ela tava escrevendo um livro.
50	Carolina	ahhhh, você falou!
51	Laura	e aí eu me lembro que ela não queria <i>share</i> esse livro com
52		ninguém. e aí você falou assim “você dá um tempo pra ela”. porque
53		eu até fiquei preocupada com o que ela tava escrevendo ali. e você
54		disse: “não, dá um tempo pra ela que no final do ano ela vai <i>share</i> <sup>96</sup>
55		esse livro com você se ela quiser”. e eu me lembro que, no final do
56		ano, ela realmente <i>shared</i> o livro com todo mundo. mas até esse
57		ano, eu me lembro que ela continua com os papéis, não sei se é um
58		outro capítulo, ou outro livro
59	Carolina	o que tinha no livro?
60	Laura	era sobre natureza, os quatro elementos: o sol, a água, a terra::
61		tem sempre uma coisa tipo: vem um tufão e termina com tudo::
62		destrói tudo, tem uma coisa muito assim, pesada
63	Carolina	ah é?
64	Laura	eu considero. a Beatriz é toda, assim, muito carinhosa, ela é muito
65		amável, mas, ao mesmo tempo, ela é uma menina que pra se
66		socializar não é muito fácil. ela não aceita muito bem as opiniões,
67		ela não aceita muito <i>sharing</i> . por exemplo, o bolo que ela trouxe
68		pra vender ela não queria vender porque ela não queria <i>share</i>
69		aquele bolo com ninguém. e até você disse que ia sugerir,
70		conversando com os pais, de convidar uma amiguinha pra casa
71	Carolina	isso
72	Laura	não me lembro dela ter mencionado que chamou alguém pra casa
73		dela. ela não é uma criança de fácil aceitação, até por ela ser meio
74		imatura socialmente:: ela não entra muito nessa conversa das
75		crianças, de coisas novas, de coisas de <i>pop stars</i> . ela não é muito
76		disso. existe um mundo imaginário na cabeça dela. que é uma coisa
77		até infantil, mas ao mesmo tempo <i>high level</i> <sup>97</sup> ::, sabe, Carolina?
78		porque quem é que vai passar o recreio escrevendo sobre a água, o
79		fogo, a terra, o sol, as estrelas? numa linguagem:: sabe assim:
80		fantástica! sabe:: numa linguagem imaginária::
81	Carolina	ela escreveu em inglês ou em português?
82	Laura	não, em português
83	Carolina	tem um mundo muito dela, né?
84	Laura	ela tem um mundo dela. agora eu já não me lembro se ela escreveu

<sup>95</sup> O termo *label* pode ser traduzido por rótulo.

<sup>96</sup> O termo *share* pode ser traduzido por dividir.

<sup>97</sup> O termo *high level* pode ser traduzido por alto nível.

85		em inglês ou em português:: ((tenta lembrar)) não:: foi em inglês:
86		<i>the four elements</i> <sup>98</sup> . ela tem esse livro. tem o volume 1 e o volume
87		2. ela escreveu em inglês
88	Carolina	e sempre tem um tufão, uma coisa assim?
89	Laura	sempre tem um final meio trágico
90	Carolina	ahh tá
91	Laura	e acabou:: e a água invadiu tudo:: o final era sempre meio assim. vou
92		procurar saber se esse ano ela tem algum livro que ela está
93		escrevendo e se continua essa questão trágica. vou perguntar pra
94		professora dela desse ano. eu me lembro que ela sempre desce com
95		os papéis. e eu me lembro que, no fim do ano passado, a inspetora
96		disse que ela estava com as amigas no <i>playground</i> . e esse <i>bullying</i> que
97		a mãe me procurou no início do ano, depois ela nem me procurou
98		mais, ela disse que a Bia tava bem. mas é não é uma menina que você
99		vê que:: eu acho que ela sai um pouquinho da curva de se socializar::
100		eu acho que ela tem esse mundo dela, como você falou
101	Carolina	e isso você foi percebendo ao longo do ano, né?
102	Laura	logo no início eu percebi:: eu percebi que ela era um pouco
103		diferente da turma. ela tem esse tique de <i>flap</i> , que eu percebi.
104		durante o ano diminuiu a intensidade. umas duas vezes que eu
105		passei assim pela sala eu a vi fazendo, mas esporadicamente. na
106		sala do início do ano pro final, melhorou. eu não sei se isso
107		continua esse ano. melhorou BASTANTE. começou bem acentuado,
108		mas depois melhorou. a sensação que eu tenho é que ela lembra
109		de alguma coisa e ela começa com aquele tique.
110	Carolina	um pensamento angustiante pra ela e ela=
111	Laura	=ela vem com essa defesa na hora
112	Carolina	aham
113	Laura	isso é uma intuição minha. no <i>Kids 1</i> ((há 2 anos)) a Áurea dizia que
114		ela tinha muito mais <i>flaps</i> e se sujava toda no almoço, ficava com o
115		nariz todo sujo::
116	Carolina	como se tivesse a falta de uma consciência corporal, né?
117	Laura	a Áurea a viu no almoço e disse que ela estava muito melhor. outra
118		coisa que eu lembrei. ela estava com mania de puxar, assim, a
119		calcinha:: quer dizer, tudo no corpo
120	Carolina	no corpo
121		até pra ir no banheiro:: ela ficava segurando e depois vinha pedindo
122		assim com a mãozinha ((imita a aluna indicando estar com vontade
123		de ir ao banheiro)). ela chegou até a ter uma cistite. tudo passava
124		pelo corpo. até com a gente:: ela, às vezes, pra fala comigo, vinha,
125		se enroscava em mim:: ela gosta muito disso
126	Carolina	e algumas horas parecia que ela não tinha noção do corpo dela::
127		da comida por exemplo
128	Laura	ela não tinha noção
129	Carolina	parecia que ela precisava se certificar no corpo
130	Laura	e até pro banheiro ela pedia " <i>Miss, can I go to the toilet?!</i> " e pedia
131		muito pra ir ao banheiro. não sei se ela ficava apertada e colocava a
132		mão ali, mas eu acho que era uma coisa, como você está dizendo::
133		pra se certificar mesmo.

<sup>98</sup> O termo *the four elements* pode ser traduzido por os quatro elementos.

134	Carolina	you disse que observou o <i>flapping</i> <sup>99</sup> melhorar. you acha que passou pela linguagem, que ela conseguiu se comunicar de outra forma e aí o <i>flapping</i> melhorou ou não tem nenhuma relação?
135		
136		
137	Laura	eu acho que pode ter sido sim. no <i>circle</i> onde surgiram assuntos que eu fiquei impressionada, que eu não imaginei que o nível da discussão fosse pra esse lado:: pensei que eles fossem falar outras coisas:: talvez por já ter sido mais pro final do ano, as crianças tinham coisas ali enraizadas, guardadas, que, naqueles <i>circles</i> , naquelas quatro sessões que nós fizemos, elas realmente colocaram pra fora. e eu fiquei impressionada das crianças virem a mim e <u>me contarem</u> . e aí você até falou: “Laura, eu tô vendo uma preocupação muito grande sua se as crianças vão chegar em casa e vão contar para os pais alguma coisa” falar com os pais. e eu falei: “Carolina é porque EU tenho que ser a primeira, eu tenho que estar aqui pra resolver isso”. eu me lembro que eu falava assim: “se alguma criança, se aconteceu uma exclusão, eu tenho que saber:: não adianta chegar em casa e contar pra mãe, contar pro pai. o mais importante é vocês falarem primeiro comigo”, é lógico que o pai e a mãe têm que saber:: coisas tipo, um dia no recreio:: uma situação que eles não gostaram. e eu enfatizei bastante que eles tinham que chegar <u>a mim</u> , que eles tinham que falar <u>comigo</u> e você falou: “Laura, você está muito preocupada se eles vão reportar para os pais”. eu disse: não, mas eu preciso incentivá-los primeiro a falarem comigo. eu acho que eu fiquei um pouco angustiada, porque tinham coisas ali que eles não tinham me falado e que eu podia ter resolvido. acho que tinha um medo muito grande da professora não saber agir e colocar a criança numa situação ruim, entende?
138	Laura	
139	Laura	
140		
141		
142		
143		
144		
145		
146		
147		
148		
149		
150		
151		
152		
153		
154		
155		
156		
157		
158		
159		
160		
161	Carolina	e a partir do momento que você conseguiu colocar: “vocês podem vir a mim e falar, vocês podem contar comigo”. você sentiu alguma diferença na sua relação com a turma?
162		
163		
164	Laura	eu senti, talvez por ser já o final do ano::: eu falo muito isso. mas eu acho que a criança tem muito esse medo, da professora não saber <i>address</i> e colocar a criança numa situação ruim. por exemplo: a Beatriz talvez não tenha <u>coragem</u> de falar: “a Julia está me chamando de gorda”, porque eu vou chamar a Julia e vou chamar a atenção da Julia e ela vai ficar mal.
165		
166		
167		
168		
169		
170	Carolina	sim. e não vai saber lidar com isso
171	Laura	então eu vejo muito isso na no 4º ano. as crianças vêm falar de outras, então elas têm muita preocupação
172		
173	Carolina	eu me lembro de uma fala sua que me chamou atenção na dinâmica. era sobre a fábula do <i>frog</i> . você perguntou: “então o menino foi pedir ajuda pra quem? ele foi pedir ajuda pros pais, pro professor ou ele tentou solucionar?” quer dizer, você identificou que eles ficavam no dilema: “vou falar pro adulto e o adulto vai intervir por mim? e aí depois como eu vou lidar com o mau-humor do meu amigo que foi delatado?”
174		
175		
176		
177	Carolina	
178		
179		
180	Laura	exatamente
181	Carolina	quer dizer: eles têm que negociar::: o que você falou foi isso em outras palavras. eles têm que negociar uma forma de lidar com o
182		

<sup>99</sup> O termo *flapping* diz respeito a uma agitação psicomotora estereotipada. No caso da aluna, observávamos movimentos repetitivos com os braços.

183		próprio problema. apesar de você estar ali aberta a ajudar, o
184		interessante é que eles resolvam de forma mais autônoma os
185		problemas deles. que você possa ajudar, mas que eles consigam
186		também lidar com isso
187	Laura	é:: até porque você <u>não vai estar</u> sempre presente e os pais não vão
188		estar sempre presentes, a professora <u>não vai estar</u> sempre ali. eles
189		realmente têm que tentar solucionar. esse ano, por exemplo, eu já
190	Laura	tive um email de uma menina, que a mãe diz que ela quer sair da
191		turma, porque estão dizendo certas coisas dela e ela realmente tem
192		um problema de saúde. e eu já comecei a falar no <i>circle</i> , já fiz duas
193		sessões de <i>PSHE</i> , acho que consegui alguma coisa, mas:: como é
194		difícil. e acho que a mãe também compra essa briga com a escola.
195		eu me lembro que você falou que isso é de uma educação
196		contemporânea, dos pais acharem que eles podem resolver, não
197		ensinarem a criança a lidar com aquela frustração=
198	Carolina	=entrar aí onde a criança tem que respon[der
199	Laura	[os pais vêm e respondem!
200		pela criança, onde a criança tem que ser forte e responder
201	Carolina	é. e aí tudo vira <i>bullying</i>
202	Laura	tudo vira <i>bullying</i> . inclusive, Carolina, o título do <i>email</i> é <i>bullying</i> .
203		gente, acabou de começar o ano:::
204	Carolina	mas então é isso::: foi ótimo, Laura, obrigada.
205	Laura	eu lembrei de mais uma coisa: <i>sometimes she likes to stay on her</i>
206		<i>own shell</i> <sup>100</sup> ((lê uma anotação feita por ela sobre a aluna)). às vezes
207		ela gostava de trabalhar sozinha. acho que seria até interessante
208		ver como ela está agora, né?
209	Carolina	é:: eu já marquei com a professora de conversar. mas é interessante
210		isso que você falou, da criança ter o receio de colocar pro professor
211		o conflito, porque ao mesmo tempo que ela vai delatar um conflito
212		ou um amigo, ela não vai dar conta de responder a como esse amigo
213		vai reagir. aí a criança não fala pro professor ou fala e pede: “Miss,
214		não fala nada não, guarda segredo”. quer dizer, fala num desabafo,
215		mas não fala pedindo a sua intervenção, porque a intervenção do
216		adulto pode ser <i>overwhelming</i> <sup>101</sup> pra ele frente aos pares
217	Laura	exatamente. aí eu começo a colocar exemplos de situações: como
218		você se sentiria se isso acontecesse. como as palavras têm um
219		impacto na gente
220	Carolina	e como você acha que pode ajudar as crianças nesse sentido?
221	Laura	eu falo que eu faço um <i>PSHE</i> diário. eu tento criar situações
222		semelhantes e jogar pras situações dentro da sala, fazendo <i>roles</i>
223		<i>plays</i> com eles.
224	Carolina	o que você está falando é que em vez de chamar A e B que não se
225		dão bem com C e D, você chama a turma e trabalha com a turma.
226	Laura	a turma. num primeiro estágio. mas eu falo, da próxima vez eu vou
227		ter que chamar certas crianças que eu tenho consciência que estão
228		fazendo isso aqui dentro da sala, porque eu sei que isso existe aqui
229		na sala. alguém está sendo excluído, ou alguém está <i>showing off</i> <sup>102</sup> :::

<sup>100</sup> A expressão *sometimes she likes to stay on her own shell* pode ser traduzida por às vezes ela gosta de ficar em sua própria concha.

<sup>101</sup> A expressão *overwhelming* pode ser traduzida por avassaladora.

<sup>102</sup> A expressão *to showing off* pode ser traduzida por exibir-se, gabar-se.

230	Carolina	trabalha com a turma. é o que a gente fez na verdade com a Beatriz foi isso. trazer um sintoma focal de uma criança. e em vez de eu trabalhar só com ela-porque eu poderia ter trabalhado com ela aqui na minha sala- mas eu achei muito mais profícuo para o seu grupo, trabalhar no grupo
231		
232		
233		
234		
235	Laura	eu sempre acho mais importante trabalhar no grupo, você não acha?
236		
237	Carolina	depende do caso
238	Laura	eu acho que num primeiro estágio::
239	Carolina	eu acho que é importante sim trabalhar o grupo, mas depende do sintoma, depende do caso. tem caso que você trabalha com os pais e a criança:: tem casos e casos. aí a gente trouxe uma situação pontual da Beatriz e jogou pro grupo. foi ótimo. eu percebo um ganho
240	Carolina	
241		
242		
243	Laura	eu também achei que foi ótimo
244	Carolina	é isso que você está falando, ao invés da gente trabalhar com fulano e beltrano, num primeiro eu vou abrir para o grupo, trabalho com o grupo. o que eles podem ganhar? entender o que é empatia, entender o que é respeito, entender como o outro vai se sentir. sem você ter que dar uma palestra. simplesmente abrir a discussão e abrir pro entendimento deles. você trazer pro grupo e depois trazer pro individual, isso é uma estratégia bacana.
245		
246		
247		
248		
249		
250		

## ANEXO D.1

### Notas de campo completas referentes às observações e Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma da aluna Beatriz

#### Anotações – observação participativa – 16/08/2012

#### Aluna focal: Beatriz, 7 anos, 2º ano. Professora: Laura

Observação da atividade conduzida pela professora. Como era meu primeiro contato com a turma, acordei com a professora que minha observação seria não participativa e que ela deveria ficar à vontade para conduzir sua atividade.

Ao entrar na sala de aula, os alunos já estavam agrupados em semicírculo. A professora estava sentada numa das extremidades e conduzia uma atividade de perguntas e respostas. Sentei-me ao lado de um dos alunos, procurando misturar-me a eles. Desejava não intervir nesta atividade e participar como observadora apenas. Tratava-se de uma discussão. Algumas situações-problema eram apresentadas pela professora e os alunos deveriam escolher uma das três alternativas; situação justa, injusta ou acaso/coincidência.

Os alunos mostraram-se muito engajados na atividade e bastante participativos. Observei que a aluna Beatriz era esperta e gostava muito de emitir suas opiniões, em turnos longos de fala, explicando com detalhes suas construções de pensamento.

No entanto, quando era contrariada ou quando percebia que sua opinião não era apoiada pelos colegas, sua ansiedade deixava-se transparecer através de tiques significativos com as mãos e boca. Os colegas percebiam seu mal-estar e Beatriz era alvo de olhares e risadas velados dos colegas.

A professora traz um exemplo de desrespeito e pergunta para a turma se a situação é justa, injusta ou algo relacionado ao acaso. Imediatamente uma aluna lembra-se de uma outra situação sofrida na biblioteca, onde outra aluna rasgou seu livro. A professora pergunta se o fato teria acontecido propositalmente, e se a aluna conseguiu pedir que a colega parasse de agir de forma desrespeitosa com ela.

Em seguida, Beatriz pede a palavra e surpreende a todos, ao falar que também foi desrespeitada por quatro colegas e que isso estava acontecendo repetidamente há algum tempo. Cita algumas situações e ressalta que não falará os nomes das colegas. A professora pergunta chocada: “mas não são colegas desta turma, são? São da segunda série?” Beatriz hesita e seus tiques começam a aumentar visivelmente.

Havia permanecido em silêncio até este momento, pois planejava uma observação não participativa. Decido, então, intervir. Encorajo-a a falar sem citar na roda os nomes das

colegas, mas afirmando que, caso qualquer situação de desrespeito ocorra, os alunos devem expressar seu descontentamento com o colega e pedir para que isso não mais aconteça. Caso o colega não o escute e volte a agir desrespeitosamente, os alunos devem informar a professora ou outro adulto próximo que os ajudarão a manejar a situação (professor, psicólogo, coordenador, inspetor são alguns dos exemplos citados por mim). Ressalto que nenhuma situação de desrespeito é aceitável na escola.

Beatriz hesita menos e decide falar: estava sendo desrespeitada por 4 alunas daquela turma. Traz vários exemplos, agressões físicas, apelidos, provocações, exclusão de brincadeiras, objetos escondidos pelas colegas.

A professora fica surpresa, pois nunca havia notado nada parecido na turma com exceção dos olhares e risadas encobertos. Parecia haver um acordo tácito entre a turma, o desrespeito era restrito no espaço da sala de aula. Para “além dos muros da sala” tudo era permitido.

A partir do depoimento de Beatriz, muda-se o foco da discussão. O que é justo ou injusto não se coloca mais como questão. O mal-estar de Beatriz contagia a turma. Percebo uma comoção de várias crianças querendo também dar seu depoimento sobre desrespeitos sofridos no *playground*, aula de Educação Física ou biblioteca. Espaços onde estavam distantes do olhar desta professora.

Tomo a palavra e redireciono-as às crianças em forma de perguntas exploratórias abrindo espaço para a reflexão e o entendimento através de um conflito ali surgido, e não de situações fictícias. “Na sua opinião, por que isso ocorreu?”, “como tentaram solucionar?”, “quando obtiveram sucesso?”, “conseguiram solucionar sozinhos?”, “contaram com a ajuda de algum adulto?”

A atividade proposta pela professora serve como propulsora para que os alunos possam falar de um mal-estar não circunscrito, tentar entendê-lo. Como lidar com o desrespeito do colega? Como se fazer ouvir por este outro que não o escuta ou o enxerga?

No fim da atividade, as quatro alunas procuram a professora, pedem desculpas e responsabilizam-se pelas situações ocorridas. Desculpam-se também com Beatriz. A professora conversa com todas brevemente fora da sala de aula.

### **Anotações – Reunião de trabalho – 15/8/2015**

Em reunião anterior à dinâmica, pergunto para a professora Laura que questões ela gostaria de trabalhar com a turma buscando entendimentos. Laura diz que gostaria de entender por que as crianças têm tanta dificuldade de resolver sozinhas alguma situação de respeito. Por que os alunos têm tanta dificuldade em expressar seus desejos e descontentamentos e

acabam fazendo apelo ao adulto diante da menor dificuldade? Em que situações é possível tentar resolver um conflito e em que situações recorrem ao professor ou pais?

### **Anotações – DE – 4/09/2012 – Sessão 1**

Preparo uma ARPT a partir das questões surgidas na primeira intervenção e nas questões atuais da professora. Levo a fábula<sup>103</sup> *The boy and the frogs* utilizando o livro e imagens de *power point*. Após a história, convido os alunos a se colocarem livremente relacionando o tema desrespeito (trazido por eles na atividade anterior) a esta história. Conduzo a discussão instigando a dúvida e abrindo questões, inúmeras associações livres interessantes surgem inicialmente a partir da história. Decidi não introduzir de antemão o significante “desrespeito” e deixar que eles dessem significado à história. “O que estava acontecendo na história entre o menino e os sapos?”, “Porque os meninos jogavam pedrinhas no lago?”, “Como os sapos estavam se sentindo?”, “Como os meninos estavam se sentindo?”, “Como os sapos decidiram agir?”, “Eles falaram ou ficaram calados?”, “Era uma situação de diversão para os dois lados?”. A maioria dos alunos se colocou. Beatriz levantou a questão do desrespeito “se os sapos não gostavam de levar pedradas, então o menino devia parar, não tinha respeito”. Beatriz acaba introduzindo o significante “respeito”.

Outros apontaram que “o menino estava se divertindo, e não sabia que estava machucando os sapos, então não era culpa dele”.

Nestas atividades, a professora de turma é encorajada a intervir sempre que achar pertinente, trazendo associações livres importantes para a discussão. A professora Laura pergunta motivada por exemplos do que geralmente acontece em sua turma: “Como o sapo e os meninos resolveram o conflito? Os sapos foram pedir ajuda a outro bicho da floresta, por exemplo, o leão ou o tigre, que são mais fortes que ele?”.

Juliana diz: “os sapos se juntaram, conversaram entre eles e elegeram um representante que foi reclamar com o menino, pois não estavam gostando de levar pedradas”. Intervenho: “ah, então os sapos não gostaram e foram juntos reclamar de uma coisa que estava acontecendo.” “Por que é difícil resolver um problema na escola sozinho, às vezes?”. Muitas mãos foram levantadas. “Por que o amigo pode ficar com raiva que a gente reclamou”, “porque às vezes os nossos pais resolvem mais rápido”.

Após este momento de introdução do conflito, convido as crianças a trazerem suas narrativas de desrespeito vividas e como elas conduziram-se nessas situações. Todos participam e falam

<sup>103</sup> A fábula é instrumento lúdico que faz parte da ARPT, pois a partir dela os alunos são convidados a falar e a palavra circula, convidando os sujeitos a avançarem em suas elaborações psíquicas sem que o mediador forneça respostas desejadas.



de situações ocorridas na escola ou em casa com os irmãos. As tentativas de manejo dos impasses são inúmeras: conversas conciliadoras, chantagens, apelo ao adulto, ignorar o colega desrespeitoso, juntar-se em um grupo para vencer o colega desrespeitoso (“a união faz a força”). Todos se ouvem e se colocam de forma natural. Há concordâncias e discordâncias no grupo. As sugestões dos alunos são anotadas pela professora no quadro enquanto coordenamos juntas a discussão.

A aluna Maria pede a palavra e lembra-se de uma situação onde estava vivendo um conflito com uma colega de outra turma. “Ela fazia *bullying* comigo. Não parava”. Maria conta para manejar o impasse decidiu ligar para a mãe da colega em questão e queixar-se dela. “Depois disso ela parou”. A saída encontrada pela aluna surpreende muito a professora que não tinha tido notícias de que este conflito ocorreria.

Após a discussão, pedimos que os alunos escolham uma situação de desrespeito ocorrida na escola para representar graficamente.

#### **Anotações – DE – 18/09/2012 – Sessão 2**

A partir das questões surgidas nos encontros anteriores, preparo uma ARPT em *power point* intitulada *The power of words*. Começo a atividade, contando que, no fim de semana, vi no DVD um filme do qual gostei muito, *Harry Potter and the deathly hallows*. Todos os alunos imediatamente mostram-se efusivos e mais interessados. Trazer um elemento de vínculo (*trigger*) como Harry Potter parece intensificar a transferência de trabalho com esta turma.

Continuo minha narrativa e lembro que no filme uma fala do personagem Dumbledore me chamou muita atenção: “*Words are our most inexhaustible source of magic, capable of both inflicting injury and remedying it*”.

Abro a discussão perguntando por que Dumbledore considera que as palavras têm um poder mágico. Os alunos começam relatando situações onde as palavras agiram machucando o outro. Apelidos, provocações, xingamentos, exclusão da brincadeira, excesso de honestidade foram alguns dos extratos de associações livres trazidas pelos alunos. Grande parte dos alunos se coloca, mas alguns preferem não trazer exemplos pessoais.

A maioria relembra que os fizeram sofrer. Outros se recordam de alguma situação onde machucaram o colega verbalmente. Continuamos a explorar a frase. “Por que as palavras têm o poder de curar um ferimento?”, “Como usamos a palavra para fazer vínculo na escola?”.

Outras narrativas curtas são trazidas pelos alunos e anotadas no quadro pela professora. Exemplos como: mediação de um conflito em grupo, pedidos de desculpas, pedidos de empréstimo, pedidos de inclusão em brincadeiras, elogios, piadas e senso de humor inocentes que são capazes de fazer rir um colega que chegou mal-humorado, negociações entre a turma

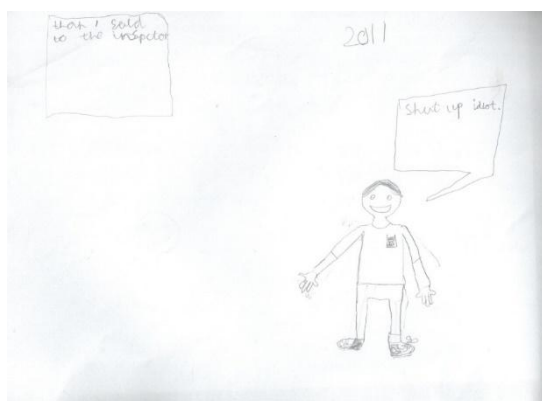
e a professora. Para cada exemplo trazido e anotado, estímulo que a criança recorde-se da situação vivida e compartilhe conosco.

Beatriz traz uma situação em que elogiou a amiga Bianca porque ela “é uma excelente desenhista”. Instaura-se um mal-entendido. Marina manifesta seu descontentamento com o comentário da amiga. “Beatriz disse que Bianca é a melhor desenhista da turma, isso não é justo”. A professora intervém e me explica que Marina é também uma desenhista muito talentosa.

Intervenho retomando os significantes “melhor desenhista”, que indicam uma comparação. Introduzo a dúvida e recoloco a questão para a turma. “Será que há um melhor desenhista na turma? Quantos estilos de desenhos diferentes há? Há um só tipo de desenho mais bonito ou isso dependeria daquele que vê? Quantos estilos de quadro vemos em um museu? Considerar um colega um excelente desenhista significa dizer que os outros são ruins, desqualificados?” Alguns decidem expressar suas opiniões. Beatriz, neste momento, ao ver-se acuada e pressionada, tem seus tiques intensificados e gagueja tentando se defender. A fim de barrar a invasão de angústia, intervenho com um ponto de basta e aponto que Beatriz fez um elogio a uma colega e não desqualificou a outra. Marina e Beatriz parecem apaziguadas. Após a discussão, pedimos que os alunos escolham uma situação ocorrida na escola em que usaram a palavra numa situação difícil e a representem graficamente.

## ANEXO D.2

Algumas representações gráficas da turma da aluna Beatriz realizadas na Dinâmica Exploratória de 18/9/2012.



## ANEXO E

### Notas de campo referentes às reuniões de equipe sobre o 6º ano

#### Anotações sobre reuniões com a equipe pedagógica do 6º ano – 18/11/2013

Fui convidada pelo coordenador a frequentar todas as segundas-feiras, as reuniões da equipe do 6º ano. São convidados para estas reuniões o coordenador geral de Fundamental I, o sub-coordenador, responsável pelos segmentos de 4º a 6º ano, todos os professores do 6º ano, a coordenadora do setor de dificuldades de aprendizagem e eu, como psicóloga educacional.

Há 4 turmas e um professor tutor, responsável por cada turma. Todas as turmas têm aulas com 7 professores diferentes incluindo seu próprio tutor. Este é o início do segundo ciclo do Ensino Fundamental e, nas escolas internacionais, o 1º ano do *Senior school*.

Percebi que as queixas dos professores tendem a se repetir: falta de organização, autonomia, descompromisso e desinteresse com a escola. Aproximadamente 2 alunos de cada sala são citados frequentemente por questões como de desrespeito com o colega e falta de limites.

Na reunião de hoje, os professores levantaram uma grande preocupação com a questão do *bullying*. Muitos alunos queixam-se de serem excluídos por colegas da segregação de grupinhos em sala de aula. Alguns pais também reportam queixas, porém os coordenadores relatam que, ao investigarem as supostas queixas de respeito e agressão, pouca coisa é descoberta.

Duas tutoras sugerem que eu intervenha nas turmas realizando uma dinâmica de grupo sobre o tema. Os outros professores e coordenadores consideram a ideia interessante e buscamos soluções em termos de horários para cada turma. Uma das professoras sugere que a dinâmica seja realizada em Português, pois infere que os alunos ficariam mais à vontade para falarem de exemplos íntimos e de episódios de desrespeito vividos. Pergunto se há alunos estrangeiros nas turmas e descubro que há apenas um.

Outra tutora diz que tem receio de que os alunos não sejam sinceros o suficiente, e deem “as respostas esperadas pelos professores”. Digo que não podemos evitar que isso aconteça, apenas podemos propiciar um ambiente reflexivo de honestidade sem um teor de julgamento. Explico que uma dinâmica de grupo conduzida por um psicólogo é imprevisível, e este deve estar pronto para manejar as narrativas que emergem do discurso de forma a produzir mais reflexões e não a fechar ou concluir algo. A tutora, então, sugere que uma forma de deixar os alunos à vontade para falar honestamente seria que os tutores ausentassem-se da dinâmica. Retruco que eu considero importante a presença dos tutores, mas abro a pergunta para o resto dos professores e tutores. Todos preferem que eu conduza a dinâmica sozinha, pois

realizam sessões de *PSHE* semanalmente com estes alunos e, ainda assim, veem-se intrigados com o fenômeno de desrespeito recorrente.

O coordenador geral aprova as sugestões dos professores e, desta forma, fica acordado que realizarei uma dinâmica em cada uma das 4 turmas sozinha e em Português no dia 6 de Dezembro. Explico aos professores como realizo as DE e pergunto se eles gostariam de sugerir algumas atividades ou instrumentos pedagógicos a serem utilizadas. Uma das professoras lembra-se de ter assistido a um *Globo Repórter* sobre *bullying* do qual gostara bastante. Ela cita que, segundo a reportagem, uma escola tem conseguido lidar com a questão do desrespeito realizando dinâmicas de grupos com os alunos, na forma de um fórum de discussão. Considero muito boa sua ideia e anoto a sugestão para pesquisar posteriormente. Outra professora sugere que eu devesse introduzir o tema falando sobre a mudança para o 7º ano, com a qual os alunos estão muito ansiosos. Anoto também esta sugestão.

Combinamos que compartilharei com o grupo as produções gráficas dos alunos na próxima reunião. Confesso que no início fico apreensiva com o nível de expectativa da equipe, mas decido aceitar o desafio.

#### **Anotações: Dinâmica Exploratória com a turma 6B – 6/12/2013**

Para a Dinâmica Exploratória, uma ARPT com dois diferentes ferramentas pedagógicas para a dinâmica: slides em formato Prezi com algumas perguntas e 2 vídeos, ambos de aproximadamente 4 minutos. Todos os alunos já me conhecem no 6º ano. Inicio a atividade em inglês convidando-os para uma discussão sobre o tema *bullying* e falando que observei, em minha prática, que até os alunos mais velhos (de 7º ao último ano do Ensino Médio) têm dúvidas e questionamentos sobre este tema.

Digo que meu objetivo é conversar e entender mais sobre o tema junto com eles, não há respostas certas ou erradas. Aponto que eles têm a opção de escolher se gostariam que a atividade transcorresse em inglês ou português. Todos exclamam: “Português!”. Relembro que, nesta turma, há um aluno estrangeiro que entende pouco Português e, imediatamente, um dos alunos mais agitados da turma oferece-se para sentar-se ao lado dele e ser seu tradutor simultâneo.

Começo apresentando o slide do Prezi e perguntando o que os alunos entendem como *bullying*, *cyber bullying* e outros tipos de agressão. Mariana cita um exemplo de quando alguém é excluído no recreio. Rodolfo fala que, muitas vezes, o que uma pessoa considera apenas brincadeira pode ser considerado falta de respeito por outro. Pergunto qual é o limite entre a brincadeira, a agressão e o *bullying*. Tomaz responde: “isso depende. Se o colega não gostar é agressão e tem que parar. Se ele pede pra parar e o outro continua pra machucar, é

*bullying.*” “Mas tem casos em que o amigo pede e a pessoa não para?” pergunto. Todos respondem e olham para Augusto: “tem!”

Augusto mostra-se muito agitado e ri bastante nesse momento. Parece não conseguir concentrar-se e levar a sério a discussão. Diz que já sofreu muito *bullying* por ser chamado de idiota e psicopata. Quer falar sempre e tem dificuldade de ouvir os demais. Pergunto por que ele acha que é chamado desta forma, se isto ocorre gratuitamente. Olivia, a colega ao seu lado, diz que o chamou de psicopata recentemente porque, durante a viagem de ônibus em um passeio da escola, ele chutou seu banco ininterruptamente fazendo barulhos com a boca. Segundo a aluna, isto durou por todo o percurso e não parou mesmo que ela pedisse inúmeras vezes. Ana complementa: “O Augusto é muito chato, insuportável, a gente pede e ele continua, fica fazendo barulho, faz palhaçada. Aí a gente perde a paciência e xinga ele de psicopata, de idiota.” Augusto ri num misto de nervosismo e tentativa de chamar atenção.

Interrompo um pouco a discussão para exibir os 2 vídeos. O primeiro vídeo é uma cena do filme *Bring it on: all or nothing* (Universal Studios, 2006) que conta a história de uma menina de classe média alta obrigada a mudar de escola, sendo excluída pelos novos colegas de outros hábitos e classe social. A escolha desse vídeo se dá pela possível identificação dos alunos com a realidade social da personagem principal e pela linguagem estética e signos mostrados no filme. O segundo vídeo é uma cena do programa *Globo Repórter* (Rede Globo) exibido em Outubro de 2013 na TV aberta, tal como sugerido pela professora na reunião de equipe. A cena narra a história real de Rafaela, uma menina que sofreu *bullying* psicológico e físico na escola e fala sobre como se sentiu e lidou com a situação.

Peço para os alunos comentarem as duas cenas e se conseguem ver semelhanças com as situações vividas na escola. Duas meninas que estavam caladas começam a falar: “tem muita exclusão na nossa sala sim. Na verdade, tem uns 4 ou 5 grupinhos nessa sala, e nenhum gosta do outro”. Paulo, que estava realizando a tradução simultânea intervém: “a gente não é uma turma unida. A gente se odeia. A gente queria se separar o ano que vem”. Valorizo a contribuição de Paulo e pergunto se a turma concorda com sua fala. Todos concordam. Peço então para que pensem sobre os motivos da desunião da turma. “Por que a turma é desunida?”, indago. Enquanto eles falam, listo os motivos no quadro e os ajudo a tecer mais reflexões:

- “os meninos são muito machistas e as meninas muito feministas”
- “a gente não consegue se ouvir”
- “muitas meninas se preocupam demais com marcas da moda e ficam esnobando as outras”

- “muitas pessoas da turma são barraqueiras, adoram discutir, preferem brigar, arrumar confusão”
- “todo mundo quer estar certo. A gente tem dificuldade de ouvir aqui nessa turma. Por isso é difícil chegar a um acordo”
- “a gente evita falar dos problemas com o tutor. A gente devia falar mais com ele, pedir mais ajuda”
- “Augusto e Ana brigam demais, ele se odeiam”

Aproveito o gancho trazido por Paulo sobre a separação da turma e aponto que todas as quatro turmas do 6º ano seguirão juntas para a classe posterior, não sendo a separação uma opção para a resolução dos problemas listados. Decido introduzir outros questionamentos: “A construção de uma convivência melhor só pode estar fora (trazida pela direção da escola), na separação da turma?”, “*Como cada um de nós pode contribuir para sermos uma turma mais integrada no ano que vem?*”. Distribuo os alunos em grupo de 4 ou 5 e dou uma folha colorida para cada grupo. Convido-os a discutir e representar graficamente seus entendimentos sobre a pergunta lançada.

Os grupos trabalham de forma atenta e interessada, com exceção de Augusto que não consegue discutir com seu grupo e anda por toda a sala, interrompendo os colegas.

Entre as sugestões citadas pelos alunos graficamente, é interessante destacarmos algumas que denotam uma responsabilização do sujeito sobre o mal-estar citado: a desunião da turma.

Alguns exemplos são:

1. discutir problemas com professores
2. ser mais respeitoso com o colega
3. participar de muitas dinâmicas de grupo com a psicóloga
4. parar de falar mal dos outros pelas costas
5. levar comentários de colegas menos a sério
6. os meninos podem tentar ser menos machistas e as meninas menos feministas

A Dinâmica é muito rica em reflexões e entendimentos e dura 50 minutos. Torço para dar continuidade a este tema com a turma no futuro.

### Anotações Dinâmica Exploratória com a turma 6B -9/12/3012

#### Anotações - Reunião de equipe 6º ano- Reunião de equipe após a Dinâmica Exploratória

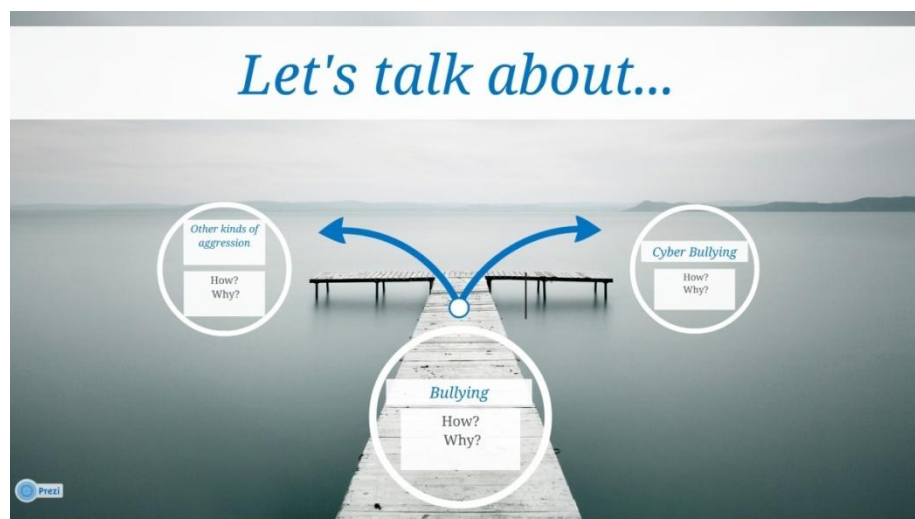
Os professores e tutores mostram-se curiosos com a DE realizada na última sexta-feira. Explico como cada turma contribuiu com diferentes tipos de relatos e entendimentos. O coordenador pergunta se eles conseguiram se abrir, se foram honestos. Alex, tutor da classe 6B, pergunta o que seus alunos falaram. Relato que os entendimentos e reflexões foram bem diferentes em cada turma. Na turma 6B, se, no começo, o tema principal era *bullying* e respeito, à medida que eles iam se colocando, surgiu a extrema dificuldade de convivência entre os alunos. Relato sobre alguns dos comentários acerca de segregação entre meninos e meninas, e a dificuldade da turma de se ouvir, pois todos querem ter razão. Cito que alguns pedem para mudarem de turma no ano que vem, pois, segundo suas próprias palavras, se “odeiam”. Alex fica extremamente surpreso com este relato, e diz nunca ter percebido este clima de hostilidade na turma. Relata que a provocação entre meninos e meninas é notória, mas não havia percebido que isso incomodava tanto a eles.

O coordenador intervém e diz que não há possibilidade de que a turma se misture. Explico que já sabia disso e por isso, propus que, juntos, pensássemos numa forma de eles mesmos trabalharem para melhorar a qualidade da convivência. Exponho as ideias dos alunos e suas representações gráficas. Alex se mostra aliviado, pois, apesar de insatisfeitos, os alunos conseguiram traçar alternativas. Os professores e tutores discutem a importância de que temas como machismo e segregação sejam continuados, e pensamos em atividades que eles possam realizar nas aulas de PSHE às sextas-feiras de manhã. Diante da impossibilidade de modificar a configuração da turma, reiterada pelo coordenador, explicito minha intervenção com os alunos no campo da Psicologia, isto é, como repartir com eles a responsabilidade de pensar para melhorar a “qualidade da convivência”. Assim, agi não no sentido de solucionar, mas de envolver todos na compreensão da dimensão da complexidade que caracterizava a dificuldade das relações com alguns pares da turma. A única solução encontrada nos termos que desejavam seria a transferência de turma, o que, ainda assim, não garantiria felicidade no novo contexto. Era preciso entender e desenvolver coletivamente uma forma de conviver com a situação. A partir daí, novos encaminhamentos são coletivamente acordados. A Dinâmica foi muito rica em reflexões e entendimentos. Da mesma forma, a reunião com professores que se seguiu a ela.



## ANEXO E.1

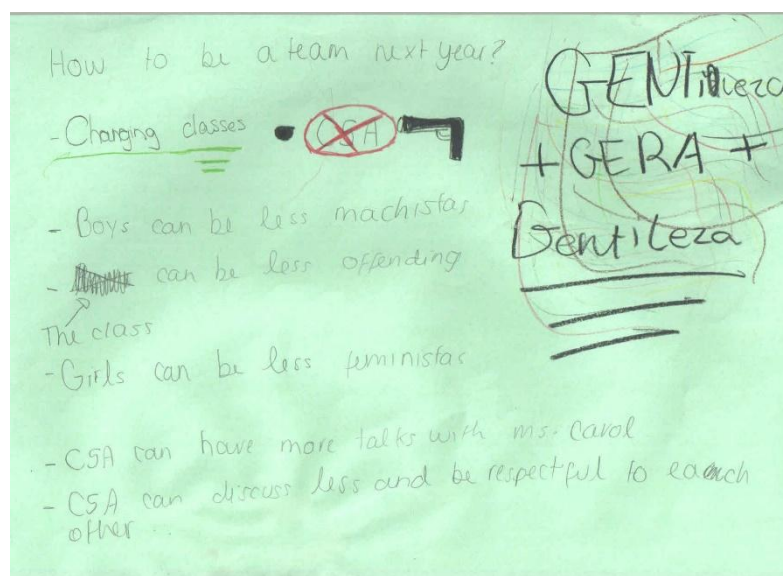
### Slide de Prezi exibido na Dinâmica Exploratória na turma 6B



## ANEXO E.2

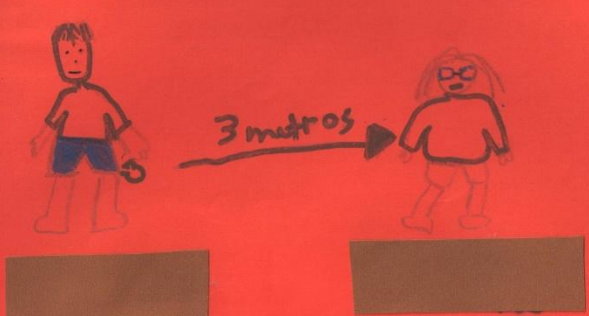
### Atividades de representação gráfica da Classe 6B em 6/12/2013

A turma foi dividida em grupos de 4 ou 5 alunos para a realização desta atividade.



- ▲ levar comentários de colegas menos a sério
- ▲ não responder comentários agressivos com comentários agressivos
- ▲ respeitar as diferenças
- ▲ ter muitas aulas de PSHE
- ▲ parar de falar mal dos outros pelas costas
- ▲ gentileza gera gentileza
- ▲ parar de falar mal dos outros

Ouvir o que os outros tem a dizer



- Separar os grupinhos
- betar amor no coração
- discutir problemas com professores

How to be a team next year?

<u>GIRLS</u>	<u>BOYS</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect boys</li> <li>- Tell an adult</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Be more respectful with girls</li> <li>- Try to ignore girls sensebly</li> </ul>

## ANEXO F

## Slides de Power Point exibidos na Dinâmica Exploratória na turma da aluna Erica

Figura 1



Figura 2



Figura3

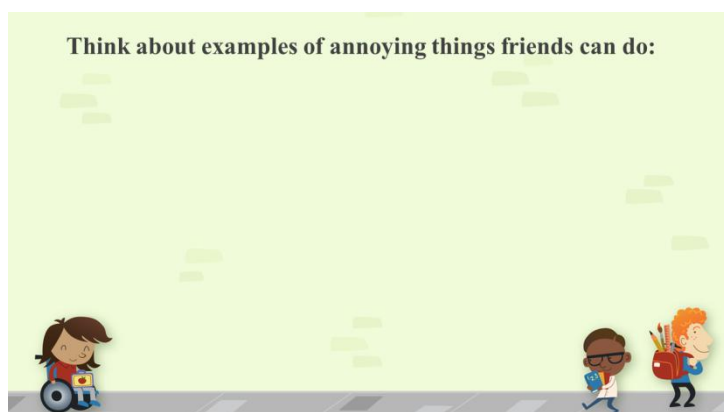


Figura 4

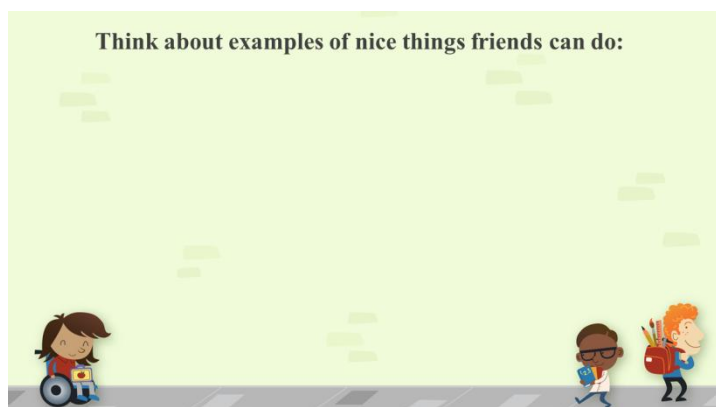
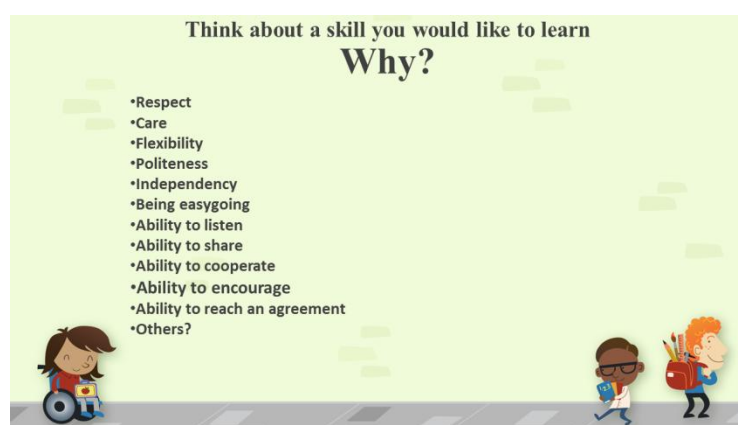


Figura 5



## ANEXO F.1

### Notas das Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma da aluna Erica

#### Anotações – DE –12/11/2014- Sessão 1

#### Aluna focal: Erica, 11 anos, 4º ano. Professora: Laura

Após algumas reuniões com a professora Laura, preparamos em parceria uma ARPT cujo título era *Why isn't making friends an easy task?* já que a questão principal de Erica era a dificuldade em fazer e manter amizades. Preparamos um *PowerPoint* com algumas questões abertas (“na sua opinião, que atributos você oferece a seus amigos?”, “que atributos seus amigos te oferecem?”). Os atributos lembrados por mim, por Laura e pelos alunos foram: flexibilidade, respeito, bom-humor, honestidade, educação, habilidade em dividir, cooperação, habilidade de escutar com atenção, habilidade de encorajar, entre outros.

Laura me recebeu na sala de forma alegre, me convidando a sentar num círculo que já havia feito com as crianças. Como é de praxe, tenho por hábito me apresentar e explicar a atividade

de iremos realizar (neste caso, uma conversa sobre um tema a partir de slides). Comecei relatando que Laura havia me convidado para conduzir com ela esta atividade sobre amizade e eu estava muito contente por estar ali, pois como conhecia poucos alunos naquela sala, seria uma boa oportunidade para conhecer o resto da turma. Continuo a frase relatando minha função na escola, e imediatamente ouço reações de surpresa e curiosidade (“o que faz um psicólogo?”, “quem precisa ir a um psicólogo?”, “por que a escola tem um psicólogo?”, “o que o psicólogo faz na escola?”). Acho engraçado o bombardeio de perguntas e resolvo retornar algumas perguntas para eles. Certamente alguém saberia me ajudar a responder. Letícia levanta a mão timidamente e responde que algumas crianças precisam ir ao psicólogo quando são muito tímidas, ficam muito tristes ou têm algum problema que não conseguem resolver sozinhas. “Ah, mas então o psicólogo resolve o nosso problema?”, provoco. Gabriel prontamente levanta a mão e pede a palavra com convicção: “Não. O psicólogo vai conversando e ajuda você a resolver o seu próprio problema”. Letícia e eu concordamos e ela fala um pouco sobre sua terapia, como ela gosta de ir e como ela considera importante para vencer a timidez. Gabriel surpreende e brada uma questão para todos, levantando-se da cadeira onde estava sentado: “gente, quem se lembra de mim no 3º ano? Eu era insuportável, eu era muito agressivo, me irritava muito por qualquer coisa. Aí comecei a ir na psicóloga e não sou mais assim”. Alguns pares de Gabriel balançam a cabeça positivamente, e outros estranham o depoimento do aluno, pois provavelmente não chegaram a conhecer este “antigo eu”. Ainda com o braço em riste Gabriel complementa sua frase: “eu ainda vou nela e ela se chama Erica”. Imediatamente Erica dá um pulo da cadeira onde estava sentada e diz com entusiasmo: “a minha também! Eu também tenho uma psicóloga e o nome dela é Erica. Onde é a sua? A minha é no Flamengo”, ao que Gabriel responde: “não, a minha é no Leblon. Acho que não é a mesma”. Alguns outros alunos de colocam e falam sobre suas experiências de terapia sem constrangimento ou vergonha, ressaltando os efeitos positivos desse processo. Vale lembrar que o tema da dinâmica (amizade) foi deixado em suspensão, pois os alunos tinham elegido a questão da Psicologia como foco de discussão. Ainda curioso, Gabriel me pergunta: “Miss Carol, minha mãe também é psicóloga e ela me disse que todos os psicólogos vão a um psicólogo, também. É verdade? Se vocês ajudam as pessoas, por que precisam de ajuda?” Aproveito a situação para abrir ainda mais um espaço de acolhimento e me aproximar dos alunos sob a ótica de um “mestre castrado”<sup>104</sup>, com furo. Respondo que sim, geralmente os psicólogos que atendem, fazem terapia, pois todos nós precisamos de ajuda em algo, alguma dificuldade que queremos transpor, algo que queremos conquistar etc. Isso vale não

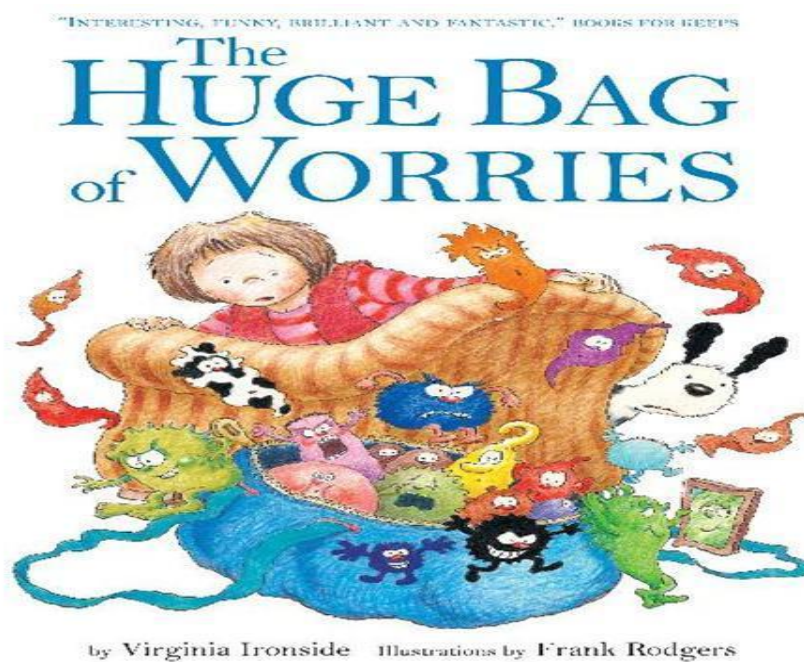
---

<sup>104</sup> Conferir Petri (2003).

só para as crianças, mas também para os adultos e mesmo para os psicólogos que trabalham ajudando as pessoas. Agradeço a Gabriel pela excelente pergunta. Pegando o gancho das dificuldades, olho para Laura e sinalizo que já está na hora de começar a discussão sobre amizade. O preâmbulo inesperado sobre a terapia foi uma grata surpresa. Inicia-se uma discussão sobre a amizade a partir de algumas questões colocadas nos slides. Quando Ana e eu perguntamos que habilidades eles gostariam de construir, Erica responde imediatamente: “todas”. A professora Laura se surpreende e diz que ela não está sendo justa com ela mesma e pede para que a aluna pense em algumas habilidades que ela já tem. A aluna responde com muita hesitação que é cooperativa, gosta de ajudar e é educada. Laura concorda. Pergunto que outras habilidades ela gostaria de desenvolver. Erica responde que gostaria de mais flexível e *easygoing*. Pergunto para toda a turma: “às vezes, quando temos dificuldade em mudar de ideia ou ceder em alguma negociação com o amigo, isso pode trazer um conflito?” Eles concordam. Leo relata que tem dificuldade de falar a verdade e assumir quando faz algo errado. Conclui que gostaria de ser mais honesto. Laura já havia pedido uma reunião comigo para falar sobre a dificuldade que o aluno apresenta em assumir seus atos. Os alunos seguem contribuindo com vários exemplos e se colocando de forma muito transparente. Laura surpreende-se positivamente.

**ANEXO G****Livro utilizado na Dinâmica Exploratória na turma da aluna Raquel**

Figura 1



## ANEXO G.1

### Notas das Dinâmicas Exploratórias realizadas na turma da aluna Raquel

Anotações – DE – 20/3/2013

Aluna focal: Rachel, 8 anos, 3º ano. Professora: Valéria

Planejo uma DE em parceria com a professora de Rachel utilizando como ARPT alguns slides do livro *The huge bag of worries*. A questão socioafetiva (ou *puzzle*) desta dinâmica era *Why do we worry?* As crianças são convidadas a falar sobre o que lhes preocupa, seus motivos, seus medos, e como lidam com tais preocupações. A partir do que surge na conversa, convido-as a agrupar as preocupações à medida que a professora Valéria as anota no *flipchart*. Surpreendo-me com as associações das crianças, pois todas são preocupações diferentes das trazidas pela personagem do livro.

Os grupos listados pelas crianças e anotados por mim no quadro são:

- a) preocupação com a perda de animais de estimação ou perda de algum familiar,
- b) preocupação com *bullying*,
- c) preocupação com a perda de uma amizade,
- d) preocupação com personagens mal-assombrados de filmes,
- e) preocupação com brigas e discussões em casa,
- f) preocupação em ser abandonado.

Os alunos expõem formas como lidam com estas preocupações e se ouvem. O medo do abandono e a angústia de separação vão ganhando contornos que nem eu nem a professora havíamos previsto. Surgem histórias de mortes de parentes próximos inesperadas, narrativas sobre o medo de perder todos os bens e todos os familiares, e relatos sobre medo de perder contato com amigos que se mudarão de escola ou de país. As crianças se colocam e se ouvem, dando-se conta de que suas preocupações não são únicas ou indissolúveis. Rachel tem dificuldade em se expressar no início da atividade, mas acaba falando sobre o medo de perder uma amiga que estaria se mudando de país.



## ANEXO H

Questionário SNAP-IV – Crianças e Adolescentes (levantamento de indicativos de Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade)

O Questionário SNAP-IV deve ser preenchido pela equipe médica, após entrevistas clínicas com o aluno e os pais. Para uma avaliação multidisciplinar, é aconselhável que o médico dialogue com a escola acerca de suas impressões sobre o comportamento dos alunos, no horário das aulas, antes de **fechar um diagnóstico. Disponível em:** <<http://www.tdah.org.br/images/stories/site/pdf/snap-iv.pdf>>. Acesso em: 20 set.2004.